



INSTITUTO DE LETRAS – IL

**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

HÁ ALGO EM JOGO NESSE JOGO.

**O USO DO LÚDICO COMO ATIVIDADE SIGNIFICATIVA NA INTERAÇÃO
COMUNICATIVA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ESPANHOL COMO LE NO
CICLO JUVENIL**

FRANCIS ARAGÃO MELO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA-DF
AGOSTO, 07 DE 2013**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

HÁ ALGO EM JOGO NESSE JOGO.
O USO DO LÚDICO COMO ATIVIDADE SIGNIFICATIVA NA INTERAÇÃO
COMUNICATIVA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ESPANHOL COMO LE NO
CICLO JUVENIL

FRANCIS ARAGÃO MELO

ORIENTADORA:

PROFa. DRa. MARIA DA GLÓRIA MAGALHÃES REIS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA-DF
AGOSTO, 07 DE 2013

MELO, Francis Aragão, O uso do lúdico como atividade significativa no ensino-aprendizagem do espanhol como LE no ciclo juvenil. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 172f. Dissertação de mestrado.

Documento formal. Autorização de reprodução dessa dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e encontra-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada à fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

MELO, Francis Aragão

O uso do lúdico como atividade significativa no ensino-aprendizagem do espanhol como LE no ciclo juvenil/ Francis Aragão Melo, 2013, 172f.

Dissertação de Mestrado – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

Orientadora: Maria da Glória Magalhães dos Reis.

1. Lúdico. 2. Interação. 3. Competência Comunicativa. 4. Aprendizagem Significativa. 5. Reflexão. 6. Pesquisa-Ação.
- I. Universidade de Brasília. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

HÁ ALGO EM JOGO NESSE JOGO.

**O USO DO LÚDICO COMO ATIVIDADE SIGNIFICATIVA NA INTERAÇÃO
COMUNICATIVA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO ESPANHOL COMO LE NO
CICLO JUVENIL.**

FRANCIS ARAGÃO MELO

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA DA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA, COMO PARTE DOS REQUISITOS NECESSÁRIOS À OBTENÇÃO
DO GRAU DE MESTRE EM LINGUÍSTICA APLICADA.**

APROVADO POR:

Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis – UnB (Orientadora)

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo – UFMG (Examinador Externo)

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez – UnB (Examinadora Interna)

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho – UnB (Suplente)

BRASÍLIA-DF, 07 DE AGOSTO DE 2013.

Ao meu querido pai, Pedro Ricardo Melo (in memoriam), por ter me ensinado os valores e os princípios que norteiam a minha vida, ainda hoje. Também, por ter me concedido a oportunidade de estudar, apesar de todas as adversidades.

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido e amado Bom Deus, o meu Senhor, o meu Tudo, Autor e consumidor da minha fé, por ter me concedido mais esta bênção em minha vida.

À minha querida mãezinha, Dona Suzete, que cuida de mim com todo amor, carinho e dedicação do mundo.

A toda a minha família, em especial, às minhas irmãs Bete e Geovana, que, sempre presentes em minha vida, torcem e se alegram com o meu sucesso.

À minha querida e paciente orientadora, professora Dra. Maria da Glória Magalhães Reis, que me orientou com todo carinho e dedicação.

Aos professores do PPGLA, que influenciaram diretamente em minha formação acadêmica e profissional.

Aos funcionários da Secretaria do PPGLA, que me proporcionaram bons momentos neste mestrado.

Aos meus amigos, companheiros e colegas que torcem e se alegram por mais esta etapa na minha vida.

Aos participantes da pesquisa, que permitiram que eu, como pesquisadora, pudesse desenvolver e concluir esta investigação.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, que me concedeu a licença para estudos, o que me proporcionou dedicação exclusiva a esta dissertação.

Não nasci marcado para ser professor assim (como sou).
Vim me tornando desta forma, no corpo das tramas, na
reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras
práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce
feito. Vamos fazendo-nos aos poucos, na prática social
de que tomamos parte.

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo apresenta as experiências e as reflexões de um grupo de aprendizes pré-adolescentes, no segundo semestre do ciclo juvenil, de ensino do espanhol como LE, em um Centro Interescolar de Línguas, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, totalizando dez sessões, nas quais foram aplicadas atividades lúdicas com a finalidade de promover o engajamento e a interação dos alunos na língua-alvo para o desenvolvimento da competência comunicativa. Alicerçado nas teorias de linguagem e do desenvolvimento de Bakhtin (1997, 2006) e Vygotsky (1998, 2003); da competência comunicativa de Almeida Filho (2002, 2005), Widdowson (2005); da interação de Barbirato (2005); Cantero (2008); das variáveis afetivas de Arnold e Brown; Mastrella-de-Andrade (2012); do lúdico de Almeida (2009); Elkonin (2009); Huizinga (2010); dos jogos cooperativos de Orlink (1978); da aprendizagem colaborativa e cooperativa de Figueiredo (2006). Investigou-se o uso do lúdico como propiciador da interação comunicativa entre os pares e como facilitador da aprendizagem significativa; adotando-se uma visão de língua para o uso na interação e tendo a teoria basilar de Barbier (2007) sobre a Pesquisa-Ação, que norteou toda a investigação, através da reflexão constante dos implicados nesta pesquisa. Essa pesquisa sugere que o lúdico como atividade significativa favorece o processo de ensino-aprendizagem, ao contribuir que o aluno pré-adolescente faça uso da língua-alvo de forma engajada e socialmente relevante.

Palavras-chave: Lúdico; Interação; Competência Comunicativa; Aprendizagem Significativa; Reflexão; Pesquisa-Ação.

ABSTRACT

This work presents the experiences and reflections of a group of teenager students, learning Spanish as a second language, in a Languages of Centre the Secretary of Education of Distrito Federal (Brasília – Brazil), in a sum of ten sessions, in which a few playful activities were applied in order to stimulate participation, students' interaction in that language and the development of communicative competences. Built up of theories of language and development such as Bakhtin's (1997, 2006) and Vygotsky's (1998, 2003); of communicative competence by Almeida Filho (2002, 2005), Widdowson (2005); of interaction by Barbirado (2005), Cantero (2005); of affective elements by Arnold and Brown (2000), Mastrella; of the playful by Almeida (2009); Elkonin (2009), Huizinga (2010); of cooperative games by Orlink (1978); of collaborative and cooperative learning by Figueiredo (2006). We have investigated the usage of the playful as a mean of interaction and as enabler of learning; adopting a vision of language for usage in factual interactions and assuming the fundamental theory of Barbier (2007) on the Research-Action, which has guided this whole work, through the steady reflection of the factors in this research. Using the games, the students have been encouraged to work collectively in a few groups, in order to negotiate and establish consent, or not. In this sense, the playful activities contributed to their natural communication. This research suggests that the playful, as a meaningful activity, favors the teaching and learning process contributing to the pre-teen student to make good use of the target language in an engaging and socially relevant way.

Keywords: Playful; Interaction; Communicative Competence; Significant Learning; Reflection; Research-Action.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Cidade Divertida

Figura 2. Dobradura da Casa dos Sonhos

Figura 3. Bingo dos Números

Figura 4. Dominó das Horas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Requisitos para aprender com jogos

Quadro 2. Vantagens dos jogos de acordo com Fernández

Quadro 3. Situação cooperativa e Situação Competitiva

Quadro 4. Diferenças e semelhanças entre aprendizagem colaborativa e cooperativa

Quadro 5. Identificação dos participantes da pesquisa

Quadro 6. Refrões em língua portuguesa

Quadro 7. Refrões em língua espanhola

Quadro 8. Jogo de Memória das Horas

LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIações

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua estrangeira

L-alvo – Língua alvo

PPGLA – Departamento de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

ELE – Espanhol como língua estrangeira

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

CC – Competência Comunicativa

AS – Aprendizagem Significativa

JCs – Jogos Cooperativos

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	iv
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	viii
LISTA DE QUADROS.....	ix
LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIACÕES.....	x
CAPÍTULO 1	1
DAS QUESTÕES INTRODUTÓRIAS	1
1.1 Contextualizando e justificando a pesquisa	1
1.2 Explicando as origens.....	4
1.3 Traçando objetivos	7
1.4 Perguntas norteadoras da pesquisa.....	8
1.5 Escolhendo a Metodologia.....	9
1.6 Organizando a Dissertação	9
1.7 Algumas Considerações.....	10
CAPÍTULO 2	11
DO REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1 Os teóricos da língua(gem) Bakhtin e Vygotsky	11
2.2 A língua(gem) para Bakhtin	11
2.2.1 Interação para Bakhtin.....	13

2.2.2 Os componentes da interação	16
2.3 A Língua(gem) para Vygotsky	18
2.3.1 O sociointeracionismo	19
2.3.2 A mediação na interação.....	22
2.4 A relevância do construto Competência Comunicativa	24
2.4.1 Breve histórico da Competência Comunicativa	24
2.4.2 Implicações da CC para Almeida Filho.....	27
2.4.3 A perspectiva da CC para Widdowson	29
2.5 Interação na LE.....	31
2.6 Variáveis afetivas no ensino de LE	34
2.6 Aprendizagem Significativa e implicações	37
2.7 O lúdico: perspectivas e concepções.....	41
2.8.1 Compreensão do lúdico para este estudo.....	42
2.8.2 O lúdico e suas características	44
2.8.3 O uso do lúdico no ensino-aprendizagem de LE	47
2.9 Jogos Cooperativos para Orlink e Brotto	52
2.10 Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa.....	56
2.11 A aprendizagem na perspectiva da ZDP e de andaimes.....	62
CAPÍTULO 3	65
DO REFERENCIAL METODOLÓGICO.....	65
3.1 Pesquisa qualitativa e suas implicações.....	65

3.2 Triangulação de dados	67
3.3 Considerações da pesquisa qualitativa.....	68
3.4 Metodologia de pesquisa adotada	69
3.5 Pesquisa-Ação (P-A).....	69
3.6 Cenário da Pesquisa	74
3.7 Aspectos éticos	74
3.8 Instrumentos de coleta de dados	75
3.8.1 Diário de bordo	75
3.8.5 Caracterização dos participantes.....	77
3.8.6 Período da coleta de dados.....	77
CAPÍTULO 4	78
DO REFERENCIAL DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	78
4.1Elaboração das sessões.....	78
4.1.2 Primeira sessão	79
4.1.3 Segunda sessão.....	80
4.1.4 Terceira sessão	81
4.1.5 Quarta sessão.....	82
4.1.6 Quinta sessão	84
4.1.7 Sexta sessão.....	85
4.1.8 Sétima sessão.....	86
4.1.9 Oitava sessão	89

4.1.10	Nona sessão	90
4.1.11	Décima sessão	92
4.2	Análise de dados por eixos temáticos.....	93
4.2.1	Jogo e afetividade	93
4.2.2	Interação comunicativa.....	100
4.2.3	Jogos cooperativos e aprendizagem.....	113
	DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
	Contribuições para a área da Linguística Aplicada.....	124
	APÊNDICES.....	133
	Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	133
	Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	134
	Apêndice 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	135
	Apêndice 4: Questionário 1	136
	Apêndice 5: Questionário 2.....	138
	Anexo 1- Jogo das letras confusas	152
	Anexo 2	154
	Anexo 3	155

CAPÍTULO 1

DAS QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

No jogo existe alguma ‘coisa em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e lhe confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa.

Johan Huizinga

1.1 Contextualizando e justificando a pesquisa

A Linguística Aplicada (LA) como ciência social, segundo Moita Lopes (1996, p. 20), tem seu foco em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, que pode ser tanto no contexto formal de ensino-aprendizagem ou fora dele, no qual a linguagem está implicada. Para esse autor, a “teoria linguística que interessa ao linguista aplicado deve dar conta dos tipos de competências e procedimentos de interpretação e produção linguística que definem o ato da interação linguística” (ibidem). Nessa perspectiva, o “foco da pesquisa em LA está no processo de uso da linguagem.” (MOITA LOPES, 1996, p. 22). Ancorado nesse viés da LA, este estudo tem como premissa analisar e compreender o uso real que os aprendizes fazem da língua, mediante o uso do lúdico como atividade significativa, fomentadora da interação comunicativa entre os aprendizes.

Ao longo de sua trajetória, a LA tem se ocupado, dentre outras questões, da compreensão do que seja língua na prática e na interação social, o que tem contribuído, e muito, para o ensino-aprendizagem de línguas, no que se refere a estudos relevantes sobre os processos de como se aprende e como se ensina uma língua estrangeira (LE), *na e para a comunicação social*. Essas investigações permitem entender os mecanismos e as implicações do que seja de fato e de como se dá o processo de ensino-aprendizagem de uma LE para o uso na interação comunicativa, entre os interlocutores do discurso.

As pesquisas hoje em LA tendem a se voltar para as práticas de uso da língua na interação dos sujeitos inseridos em um contexto social. Nesse sentido, Almeida Filho (2011, p.114) assevera que

[...] quando o aluno interage para comunicar-se na L-alvo, em que há um maior envolvimento em atividades interativas, propicia que essa língua se torne viva, no sentido de ser ativa, criadora e cultural, aumentando as chances de aquisição pelo aluno.

Diante dessa perspectiva, este estudo propõe investigar a interação comunicativa na LE por meio de atividades lúdicas que envolvem o aprendiz, para o uso da língua em um contexto social da sala de aula, por meio da negociação e da comunicação significativa e propositada dos interlocutores do discurso.

Vislumbro, também, entender e compreender nesta investigação os mecanismos subjacentes que interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, quando os aprendizes estão participando de uma atividade lúdica, no que tange ao uso da língua, a qual é uma ferramenta primordial na mediação de todo o processo comunicativo e interativo entre os indivíduos e, também, quanto as variáveis afetivas que se apresentam durante o processo e bem como a colaboração e a cooperação que são intrínsecos do lúdico como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

No que se refere à linguagem, busquei em Bakthin (1997, 2006) e Vygotsky (1998, 2003) refletir sobre o desenvolvimento do ser humano por meio da linguagem e sua relação na interação comunicativa com os outros sujeitos do discurso; em seguida delinhei um breve histórico e mostro as implicações da competência comunicativa segundo Almeida Filho (2002, 2005) e Widdowson (2005), em que os aprendizes por meio das interações de acordo com Nicolaidis (1996); Barbirato (2005); Cantero (2008); Richards (2011) e Rocha (2009), as quais ocorrem nas negociações, quando os alunos estão participando ativamente de uma atividade lúdica. Nessa perspectiva, vislumbra-se compreender a utilização da língua mediante o uso do lúdico como propiciador do desenvolvimento da competência comunicativa e da interação entre os pares e,

também, como uma das ferramentas essencial para a aprendizagem significativa na L-alvo com aprendizes pré-adolescentes.

Nos estudos sobre o *homo loquens* de Rajagopalan (2003), a linguagem tem um papel essencial na constituição do homem e na convivência social. Partindo desse princípio, o autor em questão ressalta, ainda, que o indivíduo é o sujeito da linguagem na concepção da comunicação que o acompanha e que carrega marcas bem distintas. Para esse autor, a “comunicação é entendida como um esforço cooperativo entre os indivíduos constituídos em termos autônomos, com regras preestabelecidas de comum acordo, em prol de interesses comuns.” (p. 51).

Para Rajagopalan, a linguagem é um instrumento de comunicação, em que a função comunicativa passa a ser encarada como a razão de ser da linguagem. Sendo assim, o indivíduo é um ser que necessita comunicar-se e interagir com o seu ambiente social. Nessa interação, esse indivíduo exercita a sua essência de ser nesse mundo, já que a comunicação é parte fundamental para que a pessoa se sinta inserida no meio social de forma ativa e autônoma.

Assim, apoio-me em Rajagopalan (2003) para enfatizar que a principal motivação para aprender uma LE é acima de tudo para a comunicação na interação social entre os aprendizes com os seus pares, em que todos os envolvidos de forma cooperativa atuam e se posicionam, segundo o seu senso de valores. Com isso, o aprendiz de línguas deve ter esse aspecto intrínseco que o identifica como sujeito do discurso, considerado no processo de ensino-aprendizagem e, também, quando ele utiliza a L-alvo para interagir com os outros interlocutores do discurso.

Propõe-se, neste trabalho, compreender como o uso do lúdico pode propiciar no aprendiz pré-adolescente o seu engajamento na língua espanhola e, consequentemente, como as atividades lúdicas podem favorecer maior interação entre os pares durante o processo, proporcionando, simultaneamente, a aprendizagem.

Espera-se, portanto, que esta investigação contribua para o desenvolvimento de futuras pesquisas relacionadas ao ensino-aprendizagem de uma LE no campo da Linguística Aplicada para o uso na interação comunicativa por meio do lúdico

como atividade significativa e, ainda, como forma de propiciar maior motivação e engajamento dos aprendizes na língua-alvo.

1.2 Explicando as origens

A partir da relevância das considerações apresentadas acima, gostaria de tecer algumas ponderações que penso serem de suma importância e que antecederam a elaboração deste estudo.

Durante sete anos fui professora do ensino fundamental pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Minha prática pedagógica com os pequenos aprendizes da língua materna era na maioria das vezes embasada na forma lúdica. Já nessa época, por meio dessas primeiras experiências no ensino infantil, percebi o potencial do lúdico como ferramenta indispensável e facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. Empiricamente, lançava mão das atividades lúdicas para chamar a atenção dos meus pequenos alunos, visando proporcionar-lhes maior interesse e motivá-los para aprender de forma mais prazerosa e divertida, objetivando também, um ensino-aprendizagem mais eficiente e que lhes fizesse sentido.

No ano de 2002 prestei um novo concurso, para a função de professora de língua espanhola como LE, na Secretaria de Educação do Distrito Federal, contemplando a minha formação acadêmica de Licenciatura em Língua e Literatura Espanhola. Em 2003, fui convocada e iniciei nesse mesmo ano a minha primeira experiência como docente de LE, num Centro Interescolar de Línguas.

O meu primeiro contato se deu com alunos adolescentes, entre os quinze e dezessete anos, que em sala de aula se mostravam bastante desmotivados para aprender a língua espanhola. Apesar da pouca idade, faltava-lhes algum estímulo ou mesmo a motivação para estudar a língua-alvo. Ministrei várias aulas utilizando o material didático adotado pela escola, continuei a observar e a sentir a contínua falta de ânimo e de interesse dos aprendizes.

Em conversas que mantinha com os meus companheiros de área, no período da coordenação pedagógica, a reclamação era sempre a mesma: a falta de interesse dos alunos. Diante desse panorama, fiz uma retrospectiva sobre a

minha trajetória de professora de educação infantil. Então pensei, “*por que não utilizar atividades lúdicas também com esses alunos?*”. Se os pequenos aprendiam com mais facilidade por meio do uso lúdico, com os adolescentes, certamente, teria os mesmos resultados positivos ou, ainda, melhores!

De acordo com Perrenoud (2002), a prática reflexiva deve nortear todo o agir do professor em sala de aula, para que ele tenha mais consciência do seu ofício e do seu fazer pedagógico, pois o seu atuar será mais consequente e proveniente, sempre, de uma autorreflexão e, conseqüentemente, o ensino se dará de maneira mais plausível. Para esse autor,

[a] reflexão sobre a própria ação e sobre os esquemas de ação motiva o ator a inserir-se em sistemas sociais e a relacionar-se com os outros. Todos nós participamos de sistemas de ação coletiva. Aportamos nossos *habitus*¹ a esses sistemas, que se enriquecem, empobrecem ou diferenciam com a interação, para que seja possível existir junto com os outros, de forma relativamente estável e harmônica. (PERRENOUD, 2002, p. 40).

Depreendo do exposto, que o processo de reflexão que experimentei em relação a minha prática e com a realidade com a qual me deparava levou-me a ter mais consciência no que diz respeito a uma mudança da minha atuação, para que eu pudesse de fato alcançar os objetivos desejados do início ao fim do processo. Pois, segundo Perrenoud (2002), a reflexão situa-se entre um polo pragmático, onde ela é uma forma de agir, e um polo de identidade, onde é uma fonte de sentido e um modo de ser no mundo. Dessa forma, a reflexão tem um relevante papel tanto no agir quanto no ser do indivíduo, já que permite à pessoa identificar a sua prática com o seu próprio ser, levando a uma tomada de consciência e de decisão de maneira plausível e coerente.

Outra preocupação que me inquietava no exercício da minha carreira, como professora de língua espanhola, nessa época, era o fato de os alunos utilizarem a língua de maneira artificial e mecânica, ou mesmo memorizando pequenos modelos de diálogos do livro didático, algo que não lhes fazia sentido. Observava, com isso, que somente a prática oral proposta pelo material didático

¹ O *habitus* é definido como “um grupo de esquemas que permitem gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações que sempre se renovam sem nunca se constituir em princípios explícitos” (Bourdieu, 1972, p. 209 apud Perrenoud, 2002, p. 39).

resultava no uso de língua de forma artificial e sem relevância para os aprendizes, já que o foco estava o tempo todo no ensino de estruturas gramaticais. Assim, a LE não era utilizada para a comunicação na interação social. Sobre o aprender línguas hoje, Almeida Filho (2011) afirma que “as pessoas hoje em dia se concentram mais em adquirir uma competência de uso que lhes sirva para circular na língua-alvo pretendida e para nela fazer coisas ou obter efeitos.” (p. 52). Nessa perspectiva, acredito que o ensino da língua espanhola como língua estrangeira (ELE) deve fundamentar-se sempre na questão do uso, para que o aluno possa utilizar a língua de forma apropriada para a interação comunicativa.

Nesta época, ainda concebia a língua somente como estrutura gramatical, ou seja, o meu foco no ensino estava totalmente voltado para a forma, no que tange às estruturas linguísticas e que, os meus alunos adolescentes deveriam aprender e treiná-las por meio de minidiálogos, culminando na apresentação oral. Diante disso, anco-ro-me em Almeida Filho (2011) quando afirma que “as línguas não foram criadas para serem primordialmente ensinadas na sua forma, mas adquiridas em e para o uso” (p. 54). Então, pode perceber que o ensino de uma língua deve ter sempre como consequência o uso da LE para a comunicação real de seus usuários de forma plena e espontânea. Na realidade, porém, eu estava vivenciando e percebia que os aprendizes continuavam desmotivados e, até mesmo, não demonstravam envolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse panorama, lancei mão de atividades lúdicas. Com o passar do tempo, observei que as aulas de monótonas passaram a ser mais dinâmicas. Os alunos, por sua vez, mostravam-se mais interessados e motivados; o uso da língua espanhola se dava de forma mais espontânea, pois passaram a usá-la para negociar e interagir com os seus pares. Nessa prática, pude perceber que havia mais circulação de língua entre todos os envolvidos durante o processo; assim, comecei a mudar a minha concepção de língua.

Quero enfatizar que essa mudança quanto à minha concepção do que seja ensinar LE deu-se pelo fato de ter participado de cursos de formação continuada de professores de LE, oferecidos pela Associação de Professores de Espanhol e, também, pelo Departamento de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

(PPGLA). As leituras realizadas me concederam maior segurança à minha docência.

Posteriormente, cursei duas disciplinas como aluna especial no PPGLA. Uma delas que me ajudou bastante foi Abordagem no Ensino de Línguas, ministrada pela professora Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez; tal disciplina me remeteu a uma reflexão sobre a minha prática, além de ampliar a minha perspectiva de um dia vir a desenvolver uma pesquisa sobre o uso do lúdico na aprendizagem e na interação em LE.

Passados alguns anos, os Centros Interescolares de Línguas da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) começaram a receber alunos a partir de 5ª série, na faixa etária de 11 a 12 anos, com a nomenclatura de Ciclo Juvenil de Língua Espanhola (esse ciclo compreende dois semestres). Nessa época intensifiquei ainda mais a minha prática lúdica, pois, na distribuição das turmas, quando era contemplada com aprendizes desse ciclo, logo pensava que tinha que trabalhar com eles de forma mais divertida e atrativa, a fim de motivá-los na aprendizagem da língua espanhola. Percebi que as atividades lúdicas propostas em sala de aula motivavam os pré-adolescentes a aprender e a engajar-se na L-alvo. Tal ocorrência facilitava todo o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola.

Hoje, sinto-me realizada por estar concretizando este objetivo em minha vida profissional e acadêmica, acrescentando um maior embasamento teórico à minha carreira como docente de língua espanhola e visando, também, contribuir para o incremento do ensino-aprendizagem do espanhol como LE com aprendizes pré-adolescentes.

1.3 Traçando objetivos

Objetivo Geral:

Analisar o uso do lúdico como propiciador do engajamento dos alunos na língua espanhola, visando ao desenvolvimento da competência comunicativa.

Objetivos Específicos:

1. Identificar de que forma os alunos interagem comunicativamente na língua espanhola mediante o lúdico.
2. Analisar a contribuição do lúdico para aprendizagem significativa da língua-alvo.

1.4 Perguntas norteadoras da pesquisa

Com o tema pré-determinado, refleti que, para desenvolvê-lo de maneira adequada, teria que partir das minhas próprias inquietudes, sobre a minha prática e dos meus próprios conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Assim, vislumbrei que deveria responder nesta investigação, na área da Linguística Aplicada, como se dá o engajamento dos aprendizes na L-alvo valendo-se do lúdico. Assim, propus-me a investigar o uso do lúdico como propiciador da interação comunicativa entre os pares e como atividade significativa com pré-adolescentes no ciclo juvenil do ELE.

Com essas expectativas, os meus estudos na área da LA se propõem a responder os seguintes questionamentos:

- 1. De que forma o uso do lúdico pode propiciar maior interação comunicativa entre os pares?**
- 2. Em que consiste a contribuição do lúdico para o processo de ensino-aprendizagem significativo do espanhol como língua estrangeira no ciclo juvenil?**

Para contemplar os questionamentos desta investigação, tomou-se como objeto empírico a turma de alunos de um Centro Interescolar de Línguas de uma escola da Rede Pública de Ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal, no segundo semestre da língua espanhola, no período de 27 de agosto a 22 de novembro no ano de 2012, no qual a pesquisadora atuou como professora na referida investigação.

1.5 Escolhendo a Metodologia

A Pesquisa-Ação (P-A) foi escolhida como método de trabalho prático para esta pesquisa, na qual a pesquisadora atuou como professora na aplicação das atividades lúdicas, com os alunos do segundo semestre no ciclo juvenil da língua espanhola como LE, em uma escola pública, no Centro Interescolar de Línguas da SEDF. Os instrumentos de coleta de dados vão desde o diário de itinerância por parte da pesquisadora, passando pelos diários das narrativas e do bordo por parte dos alunos e da professora da turma, propostos por René Barbier (2007), assim como as gravações em áudio e os dois questionários aplicados à professora da turma.

1.6 Organizando a Dissertação

Objetivando contribuir com as reflexões na área de LA, o estudo em foco tem em seu primeiro capítulo algumas questões introdutórias, a partir da contextualização e da justificativa do tema investigado, assim como dos objetivos que norteiam este trabalho. Delineia-se, ainda, uma prévia do caminho metodológico escolhido, conforme consta nas orientações no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília.

No segundo capítulo, propõe-se abarcar as teorizações fundamentais para a sustentação desta pesquisa, como as questões relacionadas à linguagem no que se refere ao desenvolvimento humano e à interação social entre os pares, assim como as implicações da competência comunicativa e interação no engajamento do aprendiz de línguas, mediante as atividades lúdicas. Além disso, abordarei as variáveis afetivas em relação ao ensino-aprendizagem de LE, que podem se evidenciar durante o processo. Também, abordarei a aprendizagem por colaboração e cooperação, que podem ocorrer quando os alunos estão interagindo entre si durante os jogos cooperativos.

No terceiro capítulo, são tratadas as questões metodológicas discutidas de forma detalhada, assim como os procedimentos utilizados na coleta e análise de dados a que se refere esta pesquisa.

Na sequência, são apresentados e discutidos os resultados alcançados na pesquisa, por meio das observações realizadas, a partir do diário de itinerância e dos diários de bordo², classificados por eixos temáticos, amparando-se nas bases teóricas utilizadas.

Por fim, nas considerações finais, discute-se em que medida as perguntas e os seus objetivos foram respondidos e alcançados. Posteriormente, apresento algumas reflexões para a área da Linguística Aplicada.

1.7 Algumas Considerações

Ressalto que na pesquisa utilizei em todas as instâncias o masculino e/ou plural, sem a intenção de exercer algum tipo de exclusão, mas como mecanismo facilitador da leitura, procurando, com isso, evitar o uso de parênteses que, do meu ponto de vista, podem poluir o texto e fatigar o leitor.

Em relação ao emprego dos termos: aluno, aprendiz e aprendente, foram utilizados indistintamente nesta pesquisa como sinônimos, objetivando, com isso, não cansar o leitor com o uso excessivo de somente um termo. Também, ressalto a palavra lúdico que, muitas vezes, é substituída, como sinônimo, pela palavra jogo, objetivando com isso, não fatigar o leitor pelo uso excessivo de somente um termo.

Em relação ao uso do termo pesquisadora, que em alguns momentos optei por professora-pesquisadora, devido ao fato de eu ter atuado na investigação como propositora das atividades lúdicas e, ao mesmo tempo, como investigadora que observava e analisava todo o processo.

² Os diários de bordo e de itinerância serão tratados com mais detalhe no Capítulo 3, na subseção 3.8.1 e 3.8.2.

CAPÍTULO 2

DO REFERENCIAL TEÓRICO

O indivíduo, a sociedade e as línguas entram em jogo em uma relação didática que não escapa às regras da comunicação humana.

Pierre Martinez

2.1 Os teóricos da língua(gem) Bakhtin e Vygotsky

A linguagem, compreendida como um sistema de sinais, códigos e regras de comunicação, que pode ser considerada como parte inerente do ser humano, porquanto é por meio dela que o indivíduo organiza o seu pensamento de modo a expressar compreensivelmente o seu discurso, a fim de relacionar-se com os outros. Portanto, a linguagem está ligada ao tempo, ao espaço e à cultura, tendo como função primordial favorecer a interação entre as pessoas.

A linguagem neste estudo será focada na interação e na aprendizagem, sob as perspectivas dos estudiosos: o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin e o sociointeracionista do desenvolvimento humano Lev Semyonovich Vygotsky. Através desses dois teóricos, enfatizaremos neste estudo, a interação na comunicação inter e intrapessoal, pois, mediante esse processo, o indivíduo tem o potencial de desenvolver-se de forma pessoal e social.

2.2A língua(gem) para Bakhtin

Mikhail Bakhtin (1895–1975), considerado um expoente da linguagem, escreveu obras valiosas, às quais destaco para este estudo *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1997 [1929-1930]), *Estética da Criação Verbal* (2006 [1979]), dentre várias outras de igual importância. Para ele, o que importa no estudo da língua é o seu caráter interacional, enunciativo e discursivo, ou seja, a língua está sempre a serviço de um locutor que a usa em uma determinada condição de enunciação. Assim, a língua é um produto coletivo, isto é, um fenômeno social, que se apresenta dentro de um contexto ideológico (Bakhtin, 2006). As mudanças

que ocorrem no meio social são refletidas na língua. Sendo a língua uma ferramenta de uso interacional, sustenta-se pela interação verbal e não verbal, refere-se tanto à produção oral quanto à escrita. Contudo, a interação verbal é uma necessidade de comunicação do indivíduo com o seu meio social.

Na perspectiva interacionista da linguagem e no seu valor sócio-histórico e cultural, Bakhtin (1997, 2006) nos revela que o dinamismo é inerente à língua, sendo governada por uma relação dialógica, a qual é uma relação de sentido que se estabelece entre os enunciados na comunicação verbal. No momento em que “dois enunciados se encontram justapostos num mesmo plano de sentido, iniciarão uma relação dialógica” (BAKHTIN, 1997, p. 345-6).

O princípio dialógico, presente nas interações verbais, ocorre por meio da produção e da compreensão de significados, impregnados de singularidades afetadas e alteradas pelas relações construídas do eu (locutor falante) e o outro (receptor destinatário), que constantemente se interdefinem e interpenetram, sem se fundirem ou se confundirem (BRAIT, 2005, p. 80). Dessa forma, as relações são marcadas por uma profunda originalidade na construção de sentidos (Freitas, 2003).

As questões relacionadas ao enunciado/enunciação ocupam um lugar primordial para a concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano, já que ela é concebida do ponto de vista histórico e social. Para que a comunicação se efetive, há a inclusão dos sujeitos e da polifonia³ de vozes, que segundo Brait (2005) é a presença de muitas vozes no mesmo enunciado.

Definir polifonia nos leva a compreender que o dialogismo⁴ se constrói pela interação das múltiplas vozes, que são as consciências dos sujeitos que elaboram os seus próprios discursos, a seu modo, em consonância com as singularidades do mundo sócio-histórico e cultural em que estão inseridos. Toda voz é marcada por um ponto de vista significativamente autônomo, que só se consolida no diálogo com outras vozes nos momentos de interdependência das consciências

³ O termo polifonia advém dos estudos de Bakhtin (1997, 1998) acerca da prosa romanesca, fundamentalmente no que tange aos personagens que povoam o universo do romance que, de acordo com ele, são os grandes representantes das diferentes vozes da vida social, cultural e ideológica. Neste estudo, a polifonia refere-se às vozes que se encontram no contexto da sala de aula de LE.

⁴ Dialogismo para Fiorin (2006, 19) “são relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.” Nele “ouvem-se sempre, ao menos, duas vozes” (op. cit. p. 24)

individuais, que sustentam as relações sociais entre os sujeitos (BAKHTIN, 1997, 1998; BRAIT, 2005; BEZERRA, 2005; DAHLET, 2005). Portanto, na interação verbal haverá sempre a presença marcante de todas as vozes que fazem parte do dialogismo entre os interlocutores do discurso.

Neste estudo, a ênfase é a oralidade, pois é através dela que acontece a interação comunicativa entre os indivíduos em sala de aula de LE. Partindo desse enfoque, veremos a questão da interação na perspectiva bakhtiniana, com vistas à construção da relação dialógica, mediante a presença dos enunciados e dos gêneros do discurso na interação verbal.

2.2.1 Interação para Bakhtin

Para Bakhtin (1997, 2006), todo enunciado é um diálogo, visto que, na interação por meio da linguagem, observa-se que sempre há uma intenção e uma ideologia por trás de toda a prática discursiva. Segundo ele, “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal.” (BAKHTIN, 2006, p. 319). Para tanto, existe uma alternância entre os sujeitos no interior dessa comunicação. Contudo, o enunciado no diálogo faz parte de um enunciado ininterrupto, em que a língua é vista como um fenômeno social, tornando-se inseparável do fluxo da comunicação verbal. Em relação ao uso da língua na interação, Bakhtin (1997, p. 279) afirma que

[a] utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes duma e doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] Cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos de enunciados relativamente estáveis, sendo isso que denominamos gênero do discurso.

Desse modo, para ocorrer uma boa comunicação, faz-se necessário que as entidades língua, enunciado e gênero do discurso estejam intimamente relacionados. As diversas esferas da atividade humana dão origem a vários gêneros do discurso, que resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um determinado enunciado. Sendo que só nos comunicamos, falamos ou

escrevemos por meio dos gêneros do discurso, presentes em nosso cotidiano, que possuem um infindável repertório de gêneros usados, muitas vezes, de forma inconsciente.

Assim sendo, os gêneros do discurso sofrem constantes atualizações ou transformações. A esse respeito Bakhtin afirma que “a riqueza e a variedade do gênero do discurso são infinitas, visto que a variedade virtual da atividade humana é inesgotável.” (BAKHTIN, 2006, p. 312). As mudanças na sociedade influenciam os gêneros do discurso, os quais estão sujeitos a variações constantes. Para ele, “a variação é inerente à língua e reflete as variações sociais” (p. 16); por isso, tudo que está relacionado à língua acarretará em mudança, as quais se refletem no uso dos gêneros utilizados. Sobre gênero, Bakhtin (1997, p. 284) assevera que

cada esfera conhece seus Gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, ideológica, oficial e cotidiana); dadas às condições específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, gera um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista composicional, temático e estilístico.

Depreende-se, do exposto, que os gêneros vão sofrendo modificações em consequência do momento histórico. Assim, em uma dada situação comunicativa, dará origem e uso a infinitos gêneros com suas características peculiares. Com isso, Bakhtin relaciona o aparecimento de novos gêneros ao aparecimento de novas esferas da atividade humana com finalidades discursivas específicas. Dessa heterogeneidade, Bakhtin propôs uma classificação dos gêneros do discurso em dois grupos: primários e secundários. Os primários relacionam-se a situações comunicativas cotidianas, espontâneas, informais, imediatas, como a carta, o bilhete e o diálogo cotidiano. Os gêneros secundários são geralmente mediados pela escrita; aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como o teatro, o romance, as teses científicas e etc.

Com isso, tanto o gênero primário como o secundário possuem a mesma essência, ambos são compostos pelos fenômenos da mesma natureza, que são os enunciados verbais. Desse modo, o que os diferencia é o nível de complexidade que apresentam. Sobre essa proposição Bakhtin assevera que

[n]ão há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a consequente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre gênero do discurso primário (simples) e o secundário (complexo). Os gêneros secundários do discurso, o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente: artística, científica e sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perde a sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios [...] (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Desse modo, o gênero está ligado à cultura, delimitado por aspectos sociais relacionados ao tempo e espaço, pois toda cultura possui sua própria história. Nessa perspectiva, Machado (2005, p.158-9) aborda que o “gênero na teoria do dialogismo está inserido na cultura, o qual se manifesta como memória criativa” (p. 158-9), onde estão depositadas as grandes conquistas das civilizações, como as descobertas do homem e suas ações no tempo. Dessa forma, o gênero está intimamente ligado ao enunciado; contudo, é necessário entendermos alguns conceitos importantes, como oração e palavra (como unidades da língua).

Neste sentido, a palavra pode ser um verdadeiro enunciado, pois, quando olhamos para algo e dizemos: Lindo! Estamos carregando a palavra de sentido, provocando nesse alguém alguma atitude, tornando-a um enunciado concreto. Para Bakhtin (1997), o enunciado concreto “é um elo na cadeia de comunicação verbal” (p. 308), em que há a alternância de falantes. Para tanto, as fronteiras dos enunciados são repletas de ecos de outros enunciados, que por sua vez constituem uma resposta aos enunciados anteriores.

Por isso, o gênero é uma forma típica de enunciado, visto que no gênero a palavra incorpora esta tipicidade. Dessa maneira, Bakhtin considera que a palavra não é dotada, principalmente, de expressão típica, ela é individual, sendo que a comunicação se dá por meio de enunciações individuais. Segundo Bakhtin

(1997), as palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos e reelaboramos para que haja a interação.

De acordo com Bakhtin (1997, 1998, 2006), a palavra está associada à dinâmica da vida prática, sendo parte integrante de um processo de interação, em que o falante e o seu interlocutor inserido, histórico e culturalmente, em contextos específicos de comunicação podem compartilhar de valores socialmente construídos. Assim, a palavra é um produto ideológico vivo, presente em qualquer situação social, capaz de expressar a visão de mundo do sujeito por meio do confronto entre as palavras de sua consciência e as palavras circulantes da realidade.

Sendo assim, é no processo interativo que o indivíduo se relaciona com o seu meio social por meio da linguagem, sendo essa permeada por fatores de uso de gêneros e palavras que são utilizadas com o propósito de comunicar uma dada mensagem. Nesse sentido, abordaremos a importância do Eu e do Outro na construção do enunciado e do diálogo, os quais são primordiais na interação dos aprendizes por meio de uma atividade lúdica.

2.2.2 Os componentes da interação

O enunciado pressupõe um ato de comunicação social, o qual é a unidade real do discurso que possibilita a interação entre os sujeitos e os falantes. Para Bakhtin, o “enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes e que termina pela transferência da palavra ao outro” (BAKHTIN, 1997, p. 294). Nesse processo o receptor não é um ser passivo, pelo contrário, ao ouvir e compreender o enunciado, ele toma para si atitudes responsivas, ou seja, pode concordar ou não, opinar, direcionar, interromper, discutir; enfim, exercer um papel ativo no processo comunicacional.

Na perspectiva de Fiorin (2008), todo enunciado é um ato dialógico, para ele o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, sendo o princípio constitutivo do enunciado. Por outro lado, para Faraco (2003), o conceito de dialogismo fez-se presente no Círculo de Bakhtin para ressaltar a permanente

interação e colisão entre as estruturas significantes inseridas em um determinado campo histórico e social.

Já para Souza (2013), dois enunciados distantes no tempo e no espaço, ao serem confrontados numa relação de sentido, podem revelar uma relação dialógica em um diálogo real ou não. No entanto, Zavala (2012) trata o dialogismo como um processo dinâmico, baseado na linguagem; o discurso está relacionado à intersubjetividade, porquanto é no diálogo que é evidenciada a interseção, consonância ou intermitência de réplicas. A autora em questão afirma que

é no processo da interação com o outro que nos tornamos sujeitos. O eu só existe relacionado a um tu: “ser significa comunicar-se”, e um “eu” é alguém que, por sua vez, é um “tu” para o outro. A onipresença da voz é equiparável à ubiquidade do outro em nossa existência, de tal modo que a construção do eu, mediante o verbal, passa pelo diálogo como forma primária de comunicação e pensamento e, mais ainda, como concepção do sujeito e seu ser. O outro representa a intersubjetividade – outro sujeito, o outro da linguagem. (ZAVALA, 2010, p. 156).

Nessa proposição, enfatiza-se a importância do Outro para a constituição do Eu na revelação dos seus valores e, também, como forma de tomar consciência de sua existência e dos outros. Para tanto, a comunicação só é possível na relação com indivíduos próximos do Eu, em que a linguagem é tida como um elemento crucial para a compreensão do sujeito (Bakhtin, 1997).

Assim, na concepção de Bakhtin, não há comunicação se não houver reciprocidade no diálogo, uma vez que no processo de comunicação o homem reconhece-se no Outro, compondo uma relação discursiva de alteridade, onde as duas vozes presentes na interação culminam em autoconhecimento. Da mesma forma, o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Assim, a construção das relações dialógicas se dá por meio da interação verbal nos seus vários contextos. Essas relações são, inevitavelmente, ocupadas pela voz do Outro, que se singularizam na alteridade para a produção do discurso do indivíduo. Portanto, o discurso produzido pelos interlocutores são o resultado dessas relações interativas entre o Eu e o Outro que se interrelacionam durante o processo de interação verbal.

Na próxima subseção, analisaremos os postulados teóricos de Vygotsky sobre a linguagem, enfatizando-a na formação do pensamento humano e na aprendizagem do indivíduo na perspectiva sociointeracional.

2.3A Língua(gem) para Vygotsky

Considerado um referencial para o estudo da linguagem, Lev Semyonovich Vygotsky dedicou-se à análise do desenvolvimento cognitivo e social do ser humano, via linguagem, por meio da interação social. Para Vygotsky (1998, 2003), a linguagem é uma questão central, visto que ocupa um lugar de destaque em sua teoria. Ele aborda a linguagem não como um sistema linguístico de estrutura abstrata, mas em seu aspecto funcional e psicológico. Por isso, interessava-lhe estudá-la como constituidora do sujeito, em uma relação pensamento-linguagem na interação social (OLIVEIRA, 2000; PALANGANA, 2001; FREITAS, 2003; SOUZA, 2013; REGO, 2011).

De acordo com Freitas (2003), a aquisição da linguagem para Vygotsky, passa por três fases: a linguagem social, que tem como funções denominar e comunicar, sendo essa a primeira linguagem. Em seguida, a linguagem egocêntrica, que é a linguagem interior. Para Vygotsky, as duas estão intimamente ligadas ao pensamento.

Vygotsky (1998) procurou entender o pensamento verbal não separado de seus componentes: pensamento e palavra. A unidade que serve para compreender o pensamento verbal é o significado das palavras, que, por sua vez, é um fenômeno da fala. Contudo, a palavra desprovida de significado não é palavra, “é um som vazio” (p. 398). Por conseguinte, o significado tem um traço constitutivo e indispensável da palavra, a qual faz parte do discurso; a união da palavra com o pensamento constitui um fenômeno do pensamento verbal e da fala significativa.

Na perspectiva de Vygotsky (1998, 2003), o pensamento ganha forma por meio da semântica das palavras, porquanto a evolução histórica da linguagem muda a estrutura e a sua natureza psicológica. O pensamento verbal, partindo de generalizações primitivas, alcança o nível dos conceitos mais abstratos.

Para ele, a relação pensamento-linguagem é a chave para a compreensão da natureza humana. As palavras têm relevância no desenvolvimento do pensamento, no que se refere à evolução histórica da consciência como um todo e à internalização de conceitos. Na perspectiva vygotskyana, quando o ser humano já tem toda a sua fala desenvolvida, passa a relacionar-se com o seu meio social, ocorrendo assim, a interação social. Essa, por conseguinte, gera maior desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo. Por isso, na teoria vygotskyana a interação da pessoa com o seu meio social é de suma relevância.

A próxima subseção trata da teoria de Vygotsky em relação ao sociointeracionismo, no que tange ao desenvolvimento humano focado na aprendizagem.

2.3.1 O sociointeracionismo

A teoria sociointeracionista tem um papel primordial para este estudo, no que se refere ao desenvolvimento humano, por meio da interação social. Dessa forma, de acordo com Vygotsky (1998, 2003), o desenvolvimento do indivíduo ocorre através do pensamento e da linguagem, o qual ocorre de fora para dentro, ou seja, as informações obtidas na interação social se internalizam, contribuindo para a formação autônoma do indivíduo. Diante disso, a teoria sociocultural ou sócio-histórica, também reconhecida como abordagem sociointeracionista, caracteriza-se, primordialmente, nas relações dinâmicas entre o sujeito e o mundo social, com o qual ele interage.

Na concepção de Vygotsky (1998, 2003), a formação do indivíduo se realiza por meio da relação dialética entre o sujeito e a sociedade, em que o homem modifica o ambiente e esse, por sua vez, é modificado pelo meio. Nessa relação, cada pessoa em um determinado ambiente desenvolve a chamada “experiência pessoalmente significativa”. De acordo com a visão vygotskyana, o desenvolvimento se dá do social para o biológico. Sobre essa premissa Rego assevera que

aquilo que é inato não é suficiente para produzir o indivíduo humano na ausência do social. As características individuais (modo de agir, pensar, sentir, valores, conhecimentos, visão de mundo, etc.) dependem da interação do ser humano com o meio social. (REGO, 2011, p. 57, 58)

Por isso, o desenvolvimento humano na teoria vygotskyana tem um caráter ativo e interativo. Sua composição transcorre em um contexto histórico e cultural que, por sua vez, configuram-se nos processo de desenvolvimento e de aprendizagem; tais processos não ocorrem juntos. A aprendizagem acontece à frente do desenvolvimento, visto que o ser humano vive em constante transformação de seus papéis e funções sociais, para obter, por meio dessa relação, novos significados para a sua vida em sociedade.

Para Vygotsky, a língua é uma ferramenta simbólica, a qual é utilizada pelas pessoas para interagir com o meio social. Contudo, a língua não é somente empregada para organizar o contexto externo e mediar a atividade interpessoal, ela é usada, inclusive, para controlar e organizar o mundo psicológico e mediar a atividade cognitiva intrapessoal. Portanto, o desenvolvimento advém do social para o individual, ou do dialógico para o monológico. Com isso, o desenvolvimento cognitivo e funcional é constituído linguisticamente.

O autor identifica dois níveis de desenvolvimento: um se refere às ações que o indivíduo consegue realizar de forma independente, compreendido como nível de desenvolvimento real ou efetivo, determinante do nível de desenvolvimento potencial e relacionado àquilo que o sujeito é capaz de realizar com a colaboração de outras pessoas. O outro nível de desenvolvimento real diz respeito aos conhecimentos já consolidados e que conduzem à concretização de tarefas e soluções de problemas, sem o auxílio de um membro mais experiente de sua cultura.

Para Vygotsky, o conceito de desenvolvimento é bem mais amplo e pode ser compreendido em um segundo nível denominado, por ele, de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Na perspectiva vygotskyana, a interação ocorre como a possibilidade da aprendizagem através da ação. Assim, a ZDP

[é] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2003, p. 112)

Pode-se compreender que a ZDP é como uma lacuna ou intervalo existente no desenvolvimento real do aprendiz (o que ele sabe), isto é, ele já possui conhecimento e realiza por si só uma dada tarefa de maneira autônoma. Por outro lado, o desenvolvimento potencial é o que ele não executa sozinho, demonstrando, assim, que ele tem potencialidade de desempenhar com o auxílio ou a orientação de outro.

É justamente na ZDP que a aprendizagem vai ocorrer, pois a distância na ZDP é o caminho que o conhecimento terá que percorrer através da intervenção sociocultural para se deslocar da zona de desenvolvimento real de etapas já alcançadas, ou mesmo, a capacidade para realizar uma atividade de forma independente. Por sua vez, o nível de desenvolvimento potencial é a capacidade de realizar uma dada tarefa com ajuda de um adulto ou um colega mais capaz. Percebe-se nesse processo o indispensável papel da mediação, a qual se concretiza por meio da linguagem na interação dos indivíduos de forma mútua, para alcançar nesse processo a aprendizagem.

A ZDP proporciona ao aprendiz a oportunidade de colocar em prática determinadas ações, que só podem ser executadas com o auxílio de um parceiro mais competente e, por conseguinte, internalizar os conhecimentos gerados ao longo dessa interação. Para tanto, nesse processo é essencial que o professor de línguas desenvolva juntamente com os aprendizes estratégias que os conduzam para o desenvolvimento da aprendizagem, de forma plena. Palangana afirma que

o processo de apropriação do conhecimento se dá, portanto, no decurso do desenvolvimento de relações reais, efetivas, do sujeito com o mundo. Vale ressaltar que essas relações não dependem da consciência do sujeito individual, mas são determinadas pelas condições histórico-sociais concretas, nas quais ele está inserido, e ainda pelo modo como sua vida se forma nestas condições. (PALANGANA, 2001, p. 131)

Observa-se que a apropriação trata-se de uma “zona de construção”, na qual há o envolvimento ativo dos indivíduos, em atividades culturalmente organizadas, que pode conduzi-los à ação de apropriar-se dos elementos culturais presentes. Portanto, o encontro entre o social e o individual assegura que as ferramentas psicológicas (sobretudo a fala) assumam sua função de mediadores no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, trataremos

da relevância da mediação no processo da aprendizagem na interação do indivíduo com o seu meio social.

2.3.2 A mediação na interação

A linguagem, de acordo com Vygotsky (2003), tem um papel fundamental na mediação através da interação social, visto que ela nomeia o sentido do mundo à nossa volta. É por meio dela que estamos o tempo todo em diálogo com os outros. Nesse sentido, a mediação para Oliveira (2000), em termos genéricos, “é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, em que a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (p. 26).

Infere-se com isso, que a mediação ocorre quando o indivíduo passa por uma dada situação, da qual sofreu alguma consequência ou mesmo, pelo simples aviso de alguém, como, por exemplo, quando o indivíduo ao colocar a mão em uma panela no fogo tem como resultado uma queimadura. Dessa forma, ele se lembrará do ocorrido e por sua própria experiência evitará colocar a mão novamente para não se queimar. Em outra situação similar, quando a pessoa recebe o simples aviso de alguém para não colocar a mão na panela, ela se lembrará da experiência anterior e, conseqüentemente, evitará colocar a mão na panela para não se queimar.

Dessa forma, a situação pode ser mediada, tanto por um agente interno como por um agente externo. Nos exemplos dados, os dois mediadores têm o potencial de mudar a ação e o comportamento do indivíduo em uma dada situação. A esse respeito, Oliveira (2000) enfatiza que, na concepção de Vygotsky, a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas fundamentalmente uma relação mediada. De acordo com a autora, existem dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos (produzidos pelo homem) e os signos (instrumentos psicológicos).

Para Oliveira (2000), os signos, ou como são nomeados por Vygotsky, “instrumentos psicológicos”, agem como mediadores para solucionar um dado problema de ordem psicológica como: lembrar, comparar coisas, relatar e

escolher, sendo eles de ordem interna, por estarem voltados para o interior do indivíduo. Sua função primordial é o controle das ações psicológicas da própria pessoa. Por outro lado, os signos são elementos que expressam outros objetos, como eventos e/ou situações, entre os quais está a linguagem.

Nesse pressuposto, os signos, inicialmente, podem aparecer como marcas externas que fornecem um suporte concreto para a ação do homem no mundo. Aos poucos a sua utilização vai se transformando em processos internos de mediação, os quais são denominados por Vygotsky de processos de internalização. Após esse momento, são desenvolvidos sistemas simbólicos, os quais se organizam em estruturas complementares. Dessa forma, os signos passam a ser compartilhados pelo conjunto de membros do grupo social e são imprescindíveis para a internalização e a construção das funções superiores, como a memória.

Diante do exposto, consolida-se o entendimento de que a linguagem tem papel determinante na produção do pensamento, sendo, também, primordial para o esquema de mediação e do comportamento humano. Ressalta-se que o ensino-aprendizagem de uma LE ocorrerá sempre em um processo sociointeracionista, visto que a interação social com o outro permite a troca de conhecimentos, tendo como resultado a aprendizagem.

Vimos que a linguagem, tanto para Bakhtin quanto para Vygotsky, tem papel relevante para a aquisição do conhecimento e, inclusive, para a interação do indivíduo com o meio social. Desse modo, compreendo ser de suma importância o construto da Competência Comunicativa (CC), visto que os aprendizes, mediante uma atividade lúdica podem utilizar a LE de forma natural e espontânea, para interagir comunicativamente no sentido de negociar na L-alvo. Nessa concepção, veremos na sequência, a importância da CC para este estudo, assim como um breve histórico e as implicações da CC na sala de LE.

2.4A relevância do construto Competência Comunicativa

Um dos objetivos deste estudo é discutir o construto da Competência Comunicativa, no intuito de compreendê-la em seu percurso histórico e contemporâneo e com vistas, a aproximar-se ao máximo do alvo desta investigação, em que a comunicação pode ser fomentada mediante a interação entre os aprendizes, mediante uso do lúdico como atividade significativa.

Para desenvolver a CC nos aprendizes de línguas, no caso específico do ELE, é necessário realizar processos interacionais e comunicacionais no ambiente de sala de aula, entre professor e alunos, alunos-alunos. Nesse caso, tomamos a CC no ensino de línguas como a habilidade de usar a língua efetivamente, no propósito interacional comunicativo.

2.4.1 Breve histórico da Competência Comunicativa

O construto CC surgiu com Hymes em 1972, devido à insatisfação com a teoria de Chomsky (1965), em sua obra intitulada *Aspects of Theory of Syntax*, em que, pela primeira vez, introduziu-se na Linguística o termo competência e desempenho. Na obra mencionada, Chomsky concebia o estudo da língua por meio de abstrações idealizadas; ele desconsiderava aspectos do comportamento linguístico, os quais eram irrelevantes.

Competência para Chomsky seria o conhecimento linguístico abstrato de um falante nativo sobre sua língua. Por outro lado, o desempenho seria o uso concreto da linguagem por esse falante. Para ele, a teoria da competência estaria relacionada a uma teoria da gramática que visa a descrever sentenças de uma determinada língua, desconsiderando a sua função social. Dessa forma, a relação competência e desempenho na realidade tinha sentido contrário, no que se refere ao conhecimento da língua e ao uso.

Por sua vez, Hymes (1972, 1979), contrário a Chomsky, assevera que muitos aspectos apresentados na teoria chomskiana como subjacentes ao termo “desempenho” teriam de ser descritos na forma de regras, por serem sistemáticos, os quais deveriam ser vistos como uma forma de competência. De acordo com Hymes, as regras gramaticais seriam inúteis para algumas situações

de uso. Segundo ele, a noção mais ampla de competência inclui, além, da competência gramatical, uma competência sociolinguística que abrange o conhecimento das regras de uso. Isso resultou no novo conceito de CC de uma forma ampla, que envolve tanto o conhecimento e a capacidade para o uso da língua no contexto social, quanto na interação constante do locutor com os seus interlocutores.

Para Hymes (1972), um falante comunicativamente competente não deve dominar, apenas, estruturas linguísticas; antes, deve saber como a língua é usada pelos membros de uma comunidade de fala, ou seja, que comportamento linguístico eles demonstram durante a prática comunicativa, num dado ambiente social. De acordo com ele, o termo competência comunicativa tem um viés mais inclusivo, que engloba tanto o conjunto de conhecimentos linguísticos, sociolinguísticos, discursivos e estratégicos, nos quais estão inseridos no processo de comunicação significativa e propositada dos indivíduos na interação comunicativa.

Posteriormente, Canale e Swain (1980) conceberam a comunicação como algo baseado em interações socioculturais e interpessoais, imprevisíveis e criativas, que ocorrem em contextos socioculturais. Eles propuseram, então, um arcabouço teórico de CC voltada para uma abordagem comunicativa do ensino de línguas, que envolve as competências: gramatical, sociolinguística e estratégica.

Outros autores em seguida, juntamente com Canale (1983), acrescentaram ao modelo inicial a competência discursiva, que se refere tanto ao conhecimento quanto à habilidade para usar esse conhecimento na interação em comunicação real. No modelo de Canale e Swain, a competência gramatical e a discursiva referem-se ao uso metódico do sistema linguístico em si, enquanto as competências sociolinguística e estratégica definem o uso e os aspectos funcionais da comunicação (Brown, 2000).

Com isso, a CC passa a ser compreendida como o conhecimento de uma língua para o uso, ou seja, no social. Segundo Brown (2000), o conceito de CC refere-se “ao aspecto de nossa competência que possibilita expressar e interpretar mensagens e negociar significados interpessoalmente dentro de contextos específicos” (p. 246). Assim, a CC ocorre em um processo dinâmico e

interpessoal, que pode ser examinado por meio do desempenho de dois ou mais indivíduos no processo de comunicação. Dessa maneira, possibilita ao indivíduo emitir e interpretar mensagens e negociar seus significados, interpessoalmente, em contextos específicos de uso.

Em 1995, Celce-Murcia e Dörnyei & Turrel (1995) elaboraram um modelo de CC contendo cinco componentes de competências como: a discursiva, a linguística, a acional, a sociocultural e a estratégica. Posteriormente, com o aprofundamento de estudos houve diferenciações do termo competência gramatical para competência linguística, pois essa última abrange, além da morfologia, a sintaxe e o léxico. A diferenciação seguinte diz respeito ao uso do termo competência sociocultural, no lugar de competência sociolinguística; nesse modelo, a competência sociocultural refere-se ao conhecimento de como expressar-se de forma apropriada.

Com isso, considera-se o contexto social e o cultural onde a comunicação ocorre. Já a competência acional está relacionada ao conhecimento das funções da linguagem no uso cotidiano, como para cumprimentar e pedir informações; essa competência está relacionada aos atos de fala que ocorre na comunicação organizada ou não.

Diante do exposto, a CC é o resultado do desenvolvimento de outras competências que propiciam o uso real da LE para comunicação entre os interlocutores, na medida em que um conjunto ordenado de competências contribui para a comunicação efetiva entre os falantes da língua. Enfim, o construto CC propicia que a língua seja vista em sua dimensão comunicacional, de uso real, em um dado contexto social, o qual depende de fatores extralinguísticos para a sua efetivação, como as competências discursiva, sociocultural, estratégica e acional, as quais propiciam que a CC seja ativada de forma interacional e propositada por seus locutores e interlocutores.

Nesse sentido, analisaremos as implicações da CC, nas perspectivas de Almeida Filho e Widdowson, no que tange ao ensino-aprendizagem de uma LE para e no uso comunicacional.

2.4.2 Implicações da CC para Almeida Filho

O investigador da linguagem Almeida Filho (1997, 1999, 2002, 2005, 2012) dedica-se à questão do comunicativo e das várias competências imbricadas no ensino-aprendizagem de línguas, tanto dos professores como dos aprendizes, sendo um dos precursores no Brasil a escrever sobre o tema. Escreveu o clássico *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*, publicado em 1993, e é considerado referência no nosso país sobre o tema, além de ser um dos estudiosos brasileiros mais citados em trabalhos investigativos nesta área de conhecimento.

Almeida Filho (2002) concebe a comunicação verbal não como um simples processo linguístico. Para ele, trata-se de um trabalho complexo, que exige dos envolvidos uma competência comunicativa e para tanto, depende de outras competências e conhecimentos. Nesse sentido, a CC inclui o desempenho do participante, que depende do seu grau de acesso aos conhecimentos disponíveis para o seu desenvolvimento na LE. Ao conceituar CC Almeida Filho (1997, p. 56) retoma as definições anteriores e as resume de maneira abrangente e objetiva. Partindo da decisão de englobar as noções de competência e desempenho sobre o termo, ele conceitua CC como

um conhecimento abstrato subjacente à habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. Esse conceito de competência comunicativa é para alguns teóricos distintos de desempenho comunicativo (HYMES, 1972), mas o tomamos aqui como englobando tanto competência como desempenho efetivo.

Nesse pressuposto, as idealizações teóricas de Almeida Filho sobre CC está relacionada a um conhecimento anterior que o falante tem da língua, o qual é demonstrado no seu desempenho efetivo, ou seja, no uso real da língua em um ambiente social: neste caso, o ambiente de sala de ELE, mediante uma atividade lúdica, tendo como premissa a habilidade de utilizar os componentes do discurso de maneira eficiente e propositada na comunicação efetiva. Para tanto, é na interação comunicativa que a CC é acionada, na relação direta de um locutor com o seu interlocutor. Segundo Almeida Filho (2002, p. 15),

[a]prender uma LE de maneira que faça sentido, que signifique na interação com o outro, numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadoras para as ações subsequentes, é crescer numa matriz de relações interativas na L-A. Se o aprendizado se der assim, a LE se “desestrangeiriza” para quem a aprende.

Diferenciamos neste estudo os termos desempenho e competência, uma vez que a primeira refere-se ao conhecimento linguístico abstrato de um falante sobre a língua e, como tal, só é percebido pelo desempenho (o uso real). Por sua vez, a competência inclui o desempenho do participante e o seu grau de acesso aos conhecimentos disponíveis para o seu desenvolvimento na LE; dessa forma, a competência pode ser vista como conhecimento abstrato armazenado na mente do indivíduo (aquilo que eu conheço e me permite fazer). Por outro lado, o desempenho é algo que esse indivíduo “faz” na utilização do conhecimento abstrato (aquilo que eu “faço”). Assim, o conhecimento em questão compreende as regras gramaticais e as regras contextuais ou pragmáticas na criação do discurso apropriado e coeso.

Portanto, a CC é uma forma de levar a cabo a comunicação de forma contextualizada e significativa, em que os comunicadores estejam em intensa troca de informações, de forma compreensível e interativa. Desse modo, Almeida Filho (2005, p. 83-7) tece algumas considerações de práticas comunicativas em sala de aula, que podem ser assim sintetizadas:

- O discurso comunicativo deve promover o pleno e bem-sucedido engajamento dos alunos nos processos internos, para garantir a superação;
- Promoção de um input compreensível e incrementador para o desenvolvimento de amostras de língua significativas de uso da linguagem, visando uma aprendizagem mais durável e significativa;
- Amostras de linguagem oferecidas e criadas interativamente dentro do discurso comunicativo, havendo uma significação com a mensagem real, com relevância maior dos conteúdos para o aprendiz, intensidade no processo de formação pessoal através da língua estrangeira, maior autonomia do aprendiz, na negociação, capacidade de escolher o que dizer e como dizê-lo;
- Para que as amostras de língua sejam significativas, é importante que se “ofereça” ao aprendiz um input compreensível e relevante/interessante, isto é, a

apresentação de uma nova estrutura linguística deve ir pouco mais além daquilo que o aluno sabe, para que este lhe seja desafiador;

- As amostras de língua, ao serem praticadas em sala de aula, devem ser contextualizadas e significativas para o aprendiz de LE, a fim de que haja uma verdadeira interação comunicativa entre os envolvidos no desenvolvimento do discurso.

Depreendo do exposto, que a CC para Almeida Filho é um processo complexo e dinâmico que propicia ao aprendiz utilizar a língua de forma comunicacional e interativa, no contexto social e de maneira apropriada na interação entre os pares. Também, a CC deve ser vista com a finalidade de tornar o ensino de LE mais consequente e relevante para o aprendiz, propiciando uma comunicação mais próxima de sua realidade. Dando continuidade ao estudo de CC, analisaremos a seguir, esse construto para Widdowson (2005) e as suas implicações no ensino-aprendizagem de LE.

2.4.3 A perspectiva da CC para Widdowson

O construto CC para Widdowson (2005) é concebida como uma prática contextualizada e propositada. De acordo com ele, “a noção de competência está relacionado com o conhecimento de regras linguísticas abstratas por parte do usuário da língua” (p. 16). Infere-se com isso que o conhecimento deve estar veiculado na forma de comportamento, ou seja, o que se demonstra no desempenho. Segundo esse autor, aprender uma língua é usá-la apropriadamente com a finalidade de conseguir um efeito comunicativo.

Compreendo que o ensino de uma LE não deve somente focar no estudo da forma, pois seria reduzi-la, apenas, à compreensão do sistema linguístico, isto é, de frases gramaticalmente corretas e isoladas da comunicação. Tal proposição é antagônica do que ressalta Widdowson, pois na sua concepção o conhecimento desse sistema linguístico deve visar ao uso na interação comunicativa de seus usuários.

Segundo Widdowson (2005), o estudo de uma língua é algo amplo, que visa precipuamente à comunicação através dos falantes do discurso. Para tanto,

deve-se ressaltá-la para o uso apropriado, em que o falante tem a intenção de dar significado à sua mensagem, pois, para ele,

o ensino das formas parece não garantir um conhecimento de uso 'comunicativo' por sua vez o ensino de uso, contudo, parece garantir a aprendizagem de formas, uma vez que essas últimas são representadas como partes necessárias do primeiro. (IBIDEM, p. 37).

Nessa concepção, o ensino de uma LE deve ocorrer sempre para o estudo das estruturas linguísticas relacionadas na e para a comunicação. De acordo com Widdowson, o ensino comunicativo exige do professor de línguas uma visão mais ampla da língua, no que diz respeito à sua função primordial, que é a comunicação. Consequentemente, o ensino-aprendizagem da L-alvo não deve estar restrito a estruturas efetivamente linguísticas, sem que esteja voltado para o uso linguístico efetivo com o foco na comunicação. Sobre isso, Widdowson (2005, p. 81) assevera que

o ensino-aprendizagem de uma língua implica na aquisição da habilidade de manipular o discurso, então, parece que a consequência seria que temos que veicular, de uma forma ou de outra, a língua estrangeira objeto de ensino, a contextos concretos de uso.

Observo que nessa proposição, Widdowson ressalta que o discurso só pode ser ensinado em instâncias concretas de uso, isto é, o que pode ser acessível ao professor e familiar ao aluno, por meio de outras disciplinas que podem ser relacionadas ao ensino de LE. Da mesma forma, para Bakhtin (1997), a construção do discurso se dá em um contexto social e que o interlocutor do discurso constrói e é influenciado nessa interação por meio do dialogismo.

Sendo assim, Widdowson enfatiza que o ensino de línguas para a comunicação faz com que o processo de aprender uma LE ocorra de forma mais significativa possível, já que o aprendiz tem que vincular sempre a L-alvo ao uso comunicativo de um contexto social, em que as estruturas linguísticas são estudadas dentro de contextos sociais e comunicativos (HYMES, 1972, 1994; CANALE e SWAIN, 1980, 1985; ALMEIDA FILHO, 2005).

Vimos que a abordagem de ensino-aprendizagem na CC torna o ensino da aula de LE mais voltado para as necessidades do aprendiz, em que o objetivo primordial é o de utilizar a língua de maneira que lhe faça sentido, na perspectiva de uso para a comunicação contextualizada e propositada. Sendo assim, apoio-me nas idealizações de Vygotsky (1998) ao enfatizar que os significados são co-construídos pelos interlocutores na interação face a face, sendo o principal meio para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Diante do exposto, são necessárias aulas mais interativas e orientadas para que o aluno compreenda que o estudo das estruturas linguísticas (forma), não é um fim, sendo antes um instrumento linguístico para a interação comunicativa. Assim sendo, abordaremos a seguir, a questão da interação comunicativa no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

2.5 Interação na LE

Até o presente momento nesta investigação, foi delineado que a língua(gem) tem como objetivo primordial a interação que se dá entre os sujeitos do discurso, em uma relação dialógica e interativa com o Outro, sendo também, por meio dela que ocorre a aprendizagem (BAKHTIN, 1997; BRAIT, 2005; FREITAS, 2003; VYGOTSKY, 1998, 2003; ALMEIDA FILHO, 2005; WIDDOWSON, 2005).

Em seus estudos, Cantero (2008) afirma que o conceito CC é concebido em sua complexidade, no sentido de entender e explicar a interação humana relacionada às capacidades dos interlocutores de relacionar-se com os demais falantes. Para ele, a “aquisição da língua pode ser entendida como um processo de elaboração da competência linguística do indivíduo.” (p. 72).

Ainda, de acordo com Cantero (2008), além das competências já listadas, há as competências produtiva e perceptiva. Assim, a competência produtiva se relaciona a capacidade de produzir discursos e por sua vez, a competência perceptiva refere-se à capacidade de compreender os discursos. Ele ainda desdobra essas duas competências e acrescenta as competências mediadora e interativa. A primeira se relaciona à capacidade de compreender e se fazer

compreender um conteúdo linguístico, discursivo e/ou cultural do discurso próprio e alheio e a última se relaciona com a capacidade de conduzir com um ou mais interlocutores.

Já, para Barbirato (2005), a interação é um processo pelo qual as pessoas não dão somente informações, elas inclusive buscam divertir-se, convencer, opinar. Desse modo, entendo que a utilização de uma atividade lúdica pode ser vista como uma ferramenta pedagógica ideal para que os alunos interajam entre si na LE, visando esses objetivos interativos na língua.

Com isso, depreendo que a interação, além da comunicação, envolve a negociação de sentidos e significados. Tais ações favorecem o desenvolvimento dos aprendizes no transcorrer de todo o processo interativo.

Assim, a interação pode ser definida como “troca colaborativa de pensamentos, sentimentos ou ideias entre duas ou mais pessoas, resultando num efeito recíproco para cada um dos participantes.” (BROWN, 1994 apud BARBIRATO, 2005, p. 38-39). A resposta imediata ou não é o resultado primordial da interação entre os sujeitos do discurso, da qual língua é uma ferramenta essencial para alcançar metas comunicativas. Nesse sentido, penso que o lúdico pode influenciar positivamente no processo de ensino-aprendizagem do ELE, contribuindo para um maior engajamento dos alunos na língua espanhola em um processo interativo.

Na Linguística Aplicada, interação pode ser entendida como uma ação conjunta do professor e aluno, ou aluno-aluno, a fim de desencadear o processo de ensino-aprendizagem. Por conseguinte, a interação comunicativa pode ser entendida como dois ou mais interlocutores que se relacionam pela linguagem, resultando a comunicação. Sendo assim, apresento de forma diferenciada o conceito de interação no glossário do site virtual da sala⁵ como

[t]roca linguageira constituída entre os falantes escreventes e os ouvintes/leitores de uma determinada língua ou línguas. Essa troca é basicamente comunicacional e nela estão inseridos, entre outros, os acessos à cultura produzida por ela e nela contida.

⁵ www.sala.org.br

Observo que a interação na LE envolve uma relação comunicacional, em que há uma troca de comunicação entre os usuários inseridos dentro de uma determinada cultura, que ao produzir e utilizar a língua, de acordo com o contexto cultural, realizam trocas de linguagem de forma propositada, como exemplo, a interação comunicativa que ocorre durante uma atividade lúdica, a qual o participante de um jogo necessita negociar com o seu par para entrar em consenso ou não com ele para realizar a atividade proposta de forma efetiva. Também, anoro-me em Vygotsky (2003), ao enfatizar que o requisito primordial da interação é a aprendizagem, pois, para ele, só se aprende na interação com o Outro em uma relação social. Por outro lado, na concepção de Bakhtin (1997), as relações sociais se dão inevitavelmente na interação e pela linguagem, pois para ele, a interação é uma ação linguística em direção ao Outro, numa situação discursiva.

Nessa perspectiva, segundo Meirelles e Almeida Filho (2010), a “interação faz parte da constituição da aula de LE e que dependendo de sua qualidade poderá acarretar em benefícios para a aquisição da competência comunicativa na língua-alvo” (p.46). Para esses autores, as experiências relevantes e significativas na L-alvo fazem com que o aprendiz se engaje de forma mais intensa, potencializando assim o processo de aquisição da nova língua.

De acordo com Nicolaidis (1996), atividades com alto grau de motivação podem gerar maior interação dos alunos na LE, devido ao fato de eles se sentirem mais à vontade para interagir na L-alvo. Nessa perspectiva, Richards (2006) afirma que o aprendizado de uma LE é facilitado quando os alunos se envolvem em interações e comunicações significativas. Diante do exposto, acredito que atividades lúdicas favorecem que os alunos interajam de forma mais engajada e espontânea na LE por contribuir que os alunos estejam mais relaxados, motivados e envolvidos em um jogo que lhes dá prazer.

Cantero (2008) compreende que a CC de uma LE habilita de certa forma o aprendiz a atuar na língua de forma interativa. Para ele, a competência interativa é o eixo motor da competência comunicativa específica. Esse autor destaca, então, que a “interação é uma atividade comunicativa relevante, sendo a via de acesso às demais atividades comunicativas que desenvolve o falante” (p. 77),

visto que a própria aquisição de língua é produto, essencialmente, da interação comunicativa verbal ou não verbal entre os pares.

Neste estudo, vimos que a interação está voltada primordialmente para comunicação entre os indivíduos e que uma língua deve ser aprendida para e na interação social de forma contextualizada e propositada. Na sequência, teceremos algumas considerações sobre as variáveis afetivas que estão intrinsecamente envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de LE.

2.6 Variáveis afetivas no ensino de LE

Os aprendizes no ensino de uma LE demonstram a sua afetividade, quando apresentam intenções positivas ou negativas no processo de aprender a L-alvo, no que se refere ao desejo de querer ou não aprender algo porque lhe chama a atenção ou, mesmo, porque lhe parece interessante; dessa forma o indivíduo se esforça para se envolver nesse processo. Nessa perspectiva, Stevick (2000, p. 64) concebe que

a afetividade de alguém em direção a uma coisa, uma ação, uma situação ou experiências concretas é como se encaixa essa coisa, ação, situação ou experiência nas necessidades ou nas intenções dessa pessoa, e o efeito resultante em suas emoções.

Depreendo, com isso, que o fator afetivo não pode ser desconsiderado no processo de ensino-aprendizagem, pois representa as nossas necessidades e intenções variadas no ensino de uma LE. Segundo Arnold e Brown (2000), o termo “afetividade está relacionado com aspectos de nosso ser emocional” (p. 19). Para esses autores, as emoções podem ser tanto positivas quanto negativas, as quais dependem da situação vivenciada pela pessoa no momento.

As emoções positivas geram também respostas positivas em relação a uma situação ou questão, sendo que o contrário também é válido. Segundo Arnold e Brown, a afetividade se relaciona com os aspectos da emoção, do sentimento, do estado de ânimo ou da atitude que condicionam a conduta. Os autores ressaltam, ainda, que a dimensão afetiva no ensino não se opõe à cognição, porque a afetividade afeta diretamente a aprendizagem e,

consequentemente, a cognição do aluno no ensino-aprendizagem de uma LE. Portanto, afetividade e cognição se completam quando “são construídas juntas no processo de aprendizagem, que pode construir-se com bases mais fortes.” (p. 19).

De acordo com Arnold e Brown (2000), as emoções excessivamente negativas como a ansiedade, o temor, a tensão, a ira ou a depressão podem colocar em perigo o potencial ótimo da aprendizagem. Depreendo que o uso do lúdico pode contribuir na diminuição de emoções negativas, e, também, contribuir para que o aprendiz tenha melhor desenvolvimento e envolvimento na L-alvo.

Diante disso, Arnold e Brown (2000) afirmam que “estimular diferentes fatores emocionais positivos como a autoestima, a empatia ou a motivação facilita extraordinariamente o processo de aprendizagem de idiomas” (p. 20). Sendo assim, a relação entre afetividade e ensino de línguas tem um caráter bidirecional, no sentido de que a afetividade pode melhorar a aprendizagem e o ensino da LE, além de contribuir de forma significativa no desempenho do aprendiz.

Compreendo que os fatores afetivos como a motivação, a ansiedade e a autoestima facilitam ou atrapalham o processo de ensino-aprendizagem de uma LE, como já visto. Sobre isso, estudos de Mastrella-de-Andrade (2002; 2007), mostram que o ensino-aprendizagem de uma LE suscita em muitos alunos a ansiedade e o temor, por requer deles uma participação expositiva em um contexto de constante avaliação; esses estudos identificaram a motivação como força motora impulsionadora do processo de aprender LE. Portanto, as variáveis afetivas são essenciais, no que concerne à aplicação de uma atividade lúdica, por elas afetarem diretamente o desempenho e o envolvimento dos aprendizes no ensino-aprendizagem do ELE e deixá-los mais relaxados de usarem a língua de maneira mais espontânea e natural.

Considero, também, que a motivação é um fator primordial para o aprendiz de uma LE seguir estudando e alcançar bons resultados no complexo processo de aprendizagem. Assim, conforme Arnold e Brown (2000), a motivação tem a ver com os motivos dos alunos para tentar adquirir uma segunda língua, porém eles questionam o que cria essa motivação, se são as variáveis extrínsecas e/ou as intrínsecas.

Segundo os autores supracitados, a motivação extrínseca nasce do desejo de conseguir uma recompensa ou de se evitar um castigo, sendo que o foco está em algo externo à atividade de aprendizagem. Assim, o meio pode ser primordial para aumentar ou diminuir a motivação extrínseca, pois os fatores externos determinam esse tipo de motivação. Por sua parte, a motivação intrínseca supõe que a experiência de aprendizagem é sua própria recompensa, visto que “a motivação intrínseca é o resultado evidente, sempre que a curiosidade e o interesse naturais dos alunos potencializam a aprendizagem” (DECIN e RAYAN, 1985, p.245 apud ARNOLD e BROWN, 2000, p. 31).

Para que a motivação seja estimulada no processo de ensino de LE, Arnold e Brown (2000, p. 32) sugerem algumas ações que estimulem os aprendizes a terem mais motivação para aprender, como:

1. Ajudar que os alunos desenvolvam a autonomia fazendo com que aprendam a estabelecer metas pessoais e a utilizar estratégias de aprendizagem;
2. Animar os alunos a encontrarem sua própria satisfação na tarefa bem feita;
3. Facilitar a participação dos alunos na hora de estabelecer alguns aspectos do programa e dar-lhes oportunidades para realizar uma aprendizagem em cooperação;
4. Implicar os alunos em atividades baseadas no conteúdo que se relacionem com seus interesses e que centrem sua atenção no significado e a intenção.

Apoio-me em Mastrella-de-Andrade (2011), quando afirma que muitos autores consideram a motivação como um dos fatores de suma importância para aprender uma língua estrangeira. Assim, “a motivação impulsiona o processo de aprender, sem a qual não se pode obter sucesso” (p. 89). Dessa forma, a motivação representa o desejo de aprender LE e, também, representa a força de vontade para integrar-se em interações de prática na L-alvo. Tal força interior impulsiona o indivíduo a ir em frente, apesar, dos obstáculos que possam surgir.

Ainda, Mastrella-de-Andrade (2011) ancorada nos pressupostos de Gardner e Lambert (1972), que consideravam a motivação dividida em duas

orientações como a integradora e a instrumental. Segundo a autora, a primeira diz respeito ao desejo do aprendiz de se integrar e fazer parte da cultura dos falantes da L-alvo. A última diz respeito aos objetivos para aprender a língua como ter uma carreira, fazer traduções etc.

Posteriormente, Mastrella-de-Andrade (2011, p. 94) apresenta os estudos avançados sobre motivação de Dörnyei. Nesses estudos, a autora afirma que Dörnyei propõe um modelo em três níveis para a motivação como: o nível da língua, o nível do aprendiz e o nível da situação da aprendizagem. Tais níveis correspondem a três aspectos do processo da aprendizagem de LE como: a dimensão social, a dimensão pessoal e a dimensão da matéria educacional. No modelo, o nível da língua se apresenta de forma mais geral, pois atua sobre os motivos, as orientações e seus objetivos. Por sua vez, o nível do aprendiz se refere às influências das tentativas dos aprendizes de línguas. Já o nível da situação da aprendizagem é formado de motivos intrínsecos e extrínsecos e condições motivacionais relacionadas a três áreas: o curso, o professor e o grupo.

Portanto, penso que o uso do lúdico pode agir diretamente na afetividade dos alunos, no sentido de contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem de ELE se dê de maneira mais envolvente e livre de tensões. Com isso, o processo de ensino se dará de forma, mais descontraída e divertida, em que o uso dessa língua se dê de forma espontânea e natural pelos aprendizes. Na sequência, veremos a questão da aprendizagem significativa, a fim de contribuir de maneira efetiva para a assimilação de novos conhecimentos e que faça sentido ao aprendiz do LE.

2.6 Aprendizagem Significativa e implicações

A aprendizagem significativa (AS) é uma proposta originalmente surgida na década de 1970 e criada por David Ausubel (1963; 1968; 2000; 2003). A AS deve ser um dos desafios da educação de modo geral e no caso mais específico para este estudo, no ensino-aprendizagem do ELE. O modelo visa a promover em sala de aula um clima de confiança e adesão dos alunos, além de um engajamento no

que está sendo aprendido e apreendido ao permitir que os aprendizes relacionem o ensino com a sua vivência e com os conhecimentos anteriores.

David Ausubel, psiquiatra norte-americano, dedicou-se vinte e cinco anos à psicologia educacional. Em seus estudos, ressaltava que a aprendizagem ocorre quando uma nova informação ancora-se em conceitos, já presentes nas experiências de aprendizado anteriores. Na concepção ausubeliana, o fator mais importante do aprendizado consiste no fato de que o aluno já sabe, sendo a partir desse ponto de apoio que deve ocorrer a aprendizagem de novos conceitos.

Nessa perspectiva, Moreira e Masini (2011, p. 17) enfatizam que a AS proposta na teoria cognitiva de aprendizagem de Ausubel é

[u]m processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceito subsunçor ou, simplesmente, subsuncor (subsumer), existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação ancora-se em subsunçores relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende.

Sendo assim, a AS é um processo de armazenamento de informações altamente organizado na mente do indivíduo, formando uma hierarquia conceitual, em que elementos mais específicos do conhecimento são relacionados (e assimilados) a conceitos e proposições mais gerais, mais inclusivos (Moreira e Masini, 2011). Portanto, a AS é o processo em que novas informações adquirem significado por meio da interação e não por meio da associação, com aspectos relevantes na estrutura cognitiva, pois é imprescindível que o novo conteúdo deve ser significativo para o aluno e, também, que ele manifeste interesse para aprendê-lo.

De acordo com a teoria ausubeliana, quando a AS não se efetiva o aluno utiliza a aprendizagem mecânica, isto é, o “decoreba” do conteúdo, que, por não ser significativo para ele, é armazenado de maneira isolada e pode inclusive esquecer-se rapidamente. Assim, a aprendizagem mecânica (rote learning) nessa concepção é

a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Nesse caso, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária. Não

há interação entre a nova informação e aquela já armazenada. (MOREIRA e MASINI, 2011, p. 19)

Dessa forma, faz-se necessária a utilização de estratégias que contemplem oportunidades de aprendizagem significativa, pois é na aprendizagem mecânica que alguns professores e alunos acreditam que o ensino se efetivou. Assim, quando não há interação com outros conhecimentos, o aprendiz não pode efetivar a sua aprendizagem. Nessa concepção, Moreira e Masini (2011) enfatizam que Ausubel não faz distinção entre AS e aprendizagem mecânica; para ele, ambas são um “continuum”. Os autores em questão afirmam que a aprendizagem por descoberta e a aprendizagem por recepção são distintas; na primeira, o que deve ser aprendido é apresentado ao aprendiz em sua forma final, enquanto que na última o conteúdo é o principal a ser aprendido, o que é descoberto pelo aprendiz só é significativo se o conteúdo descoberto relacionar-se a conceitos subsunçores relevantes, já existentes na estrutura cognitiva.

Segundo a concepção ausubeliana, a aprendizagem por recepção ou por descoberta só é AS se a informação incorporar-se de forma não arbitrária e não literal à estrutura cognitiva. Ao passo que a aprendizagem só começa a ser significativa quando os subsunçores vão ficando cada vez mais elaborados e mais capazes de ancorar (integrar) novas informações. Para tanto, é necessário que os organizadores prévios sirvam de âncora para a nova aprendizagem. Sobre isso, Moreira e Masini (2011, p. 21) ressaltam que

[s]egundo Ausubel, a principal função do organizador prévio é a de servir de “ponte” entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber, a fim de que o material possa ser aprendido de forma significativa. Ou seja, os organizadores prévios são úteis para facilitar a aprendizagem na medida em que funcionam como pontes cognitivas.

Nessa proposição a AS é sempre um salto cognitivo no processo de aprendizagem de um novo conhecimento que passa a fazer parte da estrutura cognitiva do indivíduo. A esse respeito, Moreira (2008) destaca que a “aprendizagem significativa resulta da interação de novos com conhecimentos prévios especificamente relevantes preexistentes na estrutura cognitiva.” (p. 29)

Para ele, essa interação ocorre de três maneiras: subordinada, superordenada e combinatória.

Assim, quando uma nova informação adquire significado “ancorando-se” no subsunçor⁶, a aprendizagem significativa é dita subordinada, sendo essa a forma mais comum e típica de AS. Já na aprendizagem superordenada, há uma reorganização cognitiva de modo que um novo conhecimento passa a subordinar, ou seja, abrange os conhecimentos anteriores; por conseguinte, essa aprendizagem pode resultar de um insight, uma síntese, uma integração cognitiva reconciliadora, por parte do aprendiz ou da aprendizagem significativa receptiva, que ocorre quando o aprendiz recebe o novo conhecimento e não tem que descobri-lo para aprender, sendo essa a parte da proposição ou conceito ordenador. E por fim, a aprendizagem combinatória acontece quando a atribuição de significados ao novo conhecimento é resultado da interação com a estrutura cognitiva como um todo; ou seja, a informação interage não com algum subsunçor específico, mas com o conhecimento prévio mais amplo do sujeito.

De acordo com Moreira (2008), a linguagem é o principal recurso facilitador da AS. Para ele, a conceitualização é fundamental para a aprendizagem, porquanto são os conceitos subsunçores que influenciam a aprendizagem de novos conhecimentos, para os quais a linguagem tem um papel crucial, tanto pelo poder representacional das palavras, quanto por sua capacidade mediadora.

Portanto, a interação pessoal via linguagem é uma facilitadora da AS, muito mais do que sofisticados recursos instrucionais, visto que os indivíduos ao interagirem entre si contribuem para que as informações sejam repassadas de forma mais natural e significativa.

Depreendo do exposto que a AS deve ser a meta primordial da prática do professor de línguas estrangeiras, já que a língua permite essa aproximação, o que facilita todo o fazer do professor para alcançar a aprendizagem significativa dos aprendizes de LE e em relação ao uso do lúdico creio que aprendizagem torna-se significativa para o aluno, à medida que ele interage com os seus próprios conhecimentos de maneira espontânea, em que suas experiências e conhecimentos anteriores são imprescindíveis para a prática lúdica. Na

⁶ Pode ser compreendido como um “suporte” cognitivo, o qual ancora os novos conhecimentos e gera a aprendizagem significativa.

sequência, veremos a questão do lúdico para este estudo, situando-o juntamente com os principais teóricos e pesquisas, ressaltando-o no ensino-aprendizagem de LE.

2.7 O lúdico: perspectivas e concepções

Teorizar sobre o lúdico nos leva a relacioná-lo à sua natureza, características e concepções. De acordo com alguns teóricos, o lúdico pode ser visto como prazeroso ou não, ter regras ou não, ser delimitado pelo tempo, ser fruto da própria cultura e, também, um tipo de linguagem que surge na infância e se estende por toda a vida.

De acordo com Kishimoto (1998, p. 23-26), a concepção dos principais teóricos sobre lúdico pode ser assim, apresentada: para Comenius (1632) os jogos têm valor formativo; para Froebel (1826) as atividades lúdicas são estimuladoras da aprendizagem; para Château (1912) o jogo tem uma função utilitária, entendendo a infância como um treinamento para a vida adulta, passando pelo jogo; já Huizinga (1938), tem uma visão antropológica e cultural do jogo, que pode variar de acordo com cada cultura; para Gaillois (1967), o jogo é livre, delimitado pelo tempo, é improdutivo e regulamentado; Piaget (1975) concebe o jogo em seus aspectos culturais; Bruner (1976) atribui ao ato lúdico o poder de criar situações exploratórias específicas para a solução de problemas; para Winnicott (1979) o jogo conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma comunicação na psicoterapia; para Brougère (1971), o conceito do jogo de acordo com o fenômeno e com o uso que faz dele; para Vygotsky (2003), o jogo cria a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), sendo o motivo para a ação; para Kishimoto (2008) o lúdico é próprio da cultura e, finalmente, para Elkonin (2009), o jogo é um prazer relacionado como a manifestação de energia.

Dentre estudos investigativos recentes sobre o lúdico na área da educação e da Linguística Aplicada, podemos destacar alguns estudiosos como Cardoso (1996), que vê o lúdico como o propiciador do ensino-aprendizagem de LE; Rigolon (1998) concebe a aprendizagem de LE com o lúdico propiciador para que os alunos reflexionem sobre a língua por meio de atividades significativas,

gerando com isso, a autonomia e um maior desenvolvimento na aprendizagem da L-alvo; de acordo com Silva (2003), o lúdico favorece uma boa atmosfera em sala de aula de LE, permitindo que o aprendiz de línguas esteja mais aberto e relaxado para aprender, interagir e colaborar mediante atividades lúdicas. Já para Costa (2008, p. 212), o lúdico potencializa o prazer funcional e, por conseguinte, contribui para que o aprendizado se dê de forma mais prazerosa e divertida. Por sua vez, Szundy (2005, p. 150) analisa a perspectiva do jogo como uma atividade altamente constituída, em que os gêneros dos discursos possam circular e tornar a construção do conhecimento na fantasia da criança; Dellanova (2009) constatou em seus estudos o poder de mediação do jogo no ensino-aprendizagem, em que ele favorece o processo de aprendizagem do aluno no jogo não competitivo.

Este estudo tem como meta compreender o lúdico como propiciador do maior engajamento dos aprendizes com vistas à interação comunicativa e a aprendizagem significativa.

2.8.1 Compreensão do lúdico para este estudo

Compreendo que seja essencial entendermos, neste estudo, o que seja o lúdico. Nessa perspectiva, segundo os estudos de Almeida (2009), o “lúdico tem a sua origem etimológica no latim clássico ‘ludus’, que significa jogos” (p. 28). Para ele, o significado do lúdico carrega em si a generalização de jogo, brincadeira e brinquedo, com uma visão mais aprofundada do termo jogo que se origina do latim popular “iocus”, que significa jogo, divertimento, gracejo, pilhéria. Desse modo, há uma ampliação de significados entre os termos, porquanto, no primeiro, relaciona-se primordialmente, ao brinquedo, ao passo que o segundo possui uma ampla extensão semântica, no que tange aos sentimentos dos participantes durante a execução do jogo.

Ainda, Almeida (2009) destaca que nos tempos atuais o termo lúdico não se identifica literalmente com o termo jogo, pois o “jogo e a brincadeira contêm o lúdico, mas nem sempre o lúdico contém o jogo e a brincadeira” (p. 29); demonstra-se com isso que a evolução semântica dos significados de um e de outro parecem encontrar-se, porém, mantém um movimento, uma tendência à

identificação e à manutenção de sua autonomia. Esse autor afirma que “o lúdico propriamente dito é a ação, a dinâmica de como se joga ou de como se brinca.” (p. 30); pode-se considerar que o ato lúdico requer sempre uma ação por parte do participante, no que diz respeito ao seu engajamento no jogo para se chegar a um fim estabelecido.

Para Almeida (2009), a relação significativa entre as palavras *iocus* e *iônio* (Jônio), apontam para os antigos habitantes da Jônia, conjunto de colônia da antiga Grécia. Ele conta a lenda de que os romanos, para conquistar a região, infiltraram seus atletas nos jogos de competição da Jônia, o que favoreceu a conquista. Assim, os romanos compreendiam os termos: “lúdico” e “jogo” (*ludus* e *iocus*) como sinônimos, pois na sua evolução semântica mantiveram jogo como divertimento e incorporaram o termo lúdico mais abrangente do que a palavra jogo.

Elkonin (2009), em sua obra *Psicologia do jogo*, apresenta as várias concepções de “jogo” para os distintos povos. Ele afirma que, para os antigos gregos, a locução ‘jogo’ relacionava-se às ações das crianças, denominadas hoje ‘traquinices’; no entanto, para os judeus, correspondia a gracejo e riso; já para os romanos, ‘ludo’ significava alegria, regozijo, festa buliçosa; em sânscrito, ‘klliada’ era brincadeira e alegria; para os germanos, a palavra arcaica ‘spilan’ definia movimento ligeiro e suave como o do pêndulo que produzia grande prazer. Posteriormente, em “todas as línguas, a palavra ‘jogo’ começou a significar um grupo numeroso de ações humanas que não requerem trabalho árduo e proporcionam alegria e satisfação.” (p. 12). Portanto, compreendo que o lúdico está sempre relacionado a algo prazeroso, sendo parte integrante da subjetividade humana.

Segundo Elkonin (2009), o jogo faz parte dos aspectos afetivos e psicológicos, relaciona-se diretamente com a psiquê humana, sendo uma atividade altamente significativa para o ser humano, visto que as relações sociais se produzem no jogo e seus temas não se extraem unicamente da vida das crianças; assim o jogo é um fenômeno biológico, psíquico e social. A “base do jogo é o social” (p. 36); ele também guarda afinidade com a arte, por meio dos jogos dramáticos, no que concerne a representações de papéis – tal aspecto é

importantíssimo para o desenvolvimento psíquico da criança, pois através do jogo a criança interage com os seus pares de forma lúdica e desempenha outros personagens em suas brincadeiras. Com isso, acredito que o lúdico lida diretamente com a criatividade e a fantasia do pré-adolescente, pois no jogo a pessoa pode ser o que quiser e ela o será de maneira livre e voluntária.

Assim, a função primordial do jogo para Elkonin é o de propiciar um sentido prazeroso e divertido para a pessoa que dele faz uso, favorecendo, com isso, maior abertura para experiências de aprendizagem, pois por meio do jogo a pessoa aprende e se diverte ao mesmo tempo de forma espontânea e livre. Nesse sentido, veremos, a seguir, as características intrínsecas do lúdico nesta investigação.

2.8.2 O lúdico e suas características

O componente lúdico faz parte da formação e do desenvolvimento do ser humano, no que diz respeito à sua subjetividade e à sua relação social com o seu meio. Quando pensamos em lúdico, logo nos vêm à mente palavras como diversão, compartilhamento, alegria e tantas outras. O lúdico, também, está diretamente relacionado às crianças, já que a especialidade da criança é brincar, entretanto entendemos que ele traz consigo algumas dimensões que nos permitem entendê-lo como elemento indispensável para o processo educativo. Assim, para Huizinga (2010, p. 33), o jogo é

uma atividade de ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana'.

Observo que a atividade lúdica tem a característica principal de ser algo que proporciona prazer e alegria, sendo que o seu desenvolvimento e resultado são algo incerto, que exige determinadas regras para organizá-lo e sistematizá-lo. Sendo assim, segundo Brougère (2010) “não existe jogo sem regra” (p.107), no entanto, elas são sempre negociadas pelos seus participantes; porquanto, as regras podem representar simbolicamente o mundo real, favorecendo dessa

forma, que o indivíduo através do jogo aprenda a respeitar as regras estabelecidas e, conseqüentemente, tal fator colabora para que ele saiba conviver com o seu próximo em sociedade.

De acordo com Huizinga (2010), o componente lúdico é um elemento inseparável do ser humano, que compartilha a condição de *homo sapiens*, que se relaciona com o racional e, ainda, refere-se ao homem que pensa e raciocina, por sua vez, *homo faber* é aquele que transforma a natureza e cria ferramentas para si, e, por fim, *homo luddens* é aquele que tem a necessidade de se divertir e interagir com o seu meio, sendo esse último o mais apropriado para o ser humano, pois para o autor “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (p. 01).

Para Huizinga (2010), o lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Contudo, o lúdico só é considerado prazeroso quando absorve o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. O aspecto de envolvimento o torna uma atividade com forte teor motivacional. Nesse sentido, o lúdico tem o potencial de promover a formação de grupos sociais, em que a diferença é respeitada por permitir maior relação dialógica entre os seus envolvidos.

Outro aspecto importante no jogo “é o fato de ser mais antigo que a cultura” (HUIZINGA, 2010, p. 03) e ao mesmo tempo, autônomo dela, visto que existe em toda sua plenitude independente de qualquer razão ou conhecimento humano, apesar de representar diretamente essa cultura. Portanto, o lúdico é mais que um fenômeno fisiológico ou reflexo psicológico, ele ultrapassa os limites da atividade humana. Nessa perspectiva, Huizinga (ibidem, p. 16) sintetiza as principais características formais do jogo

como uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não-séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e regras.

Nessa proposição, vejo que jogo tem o potencial de estabelecer por si só regras que não são impostas, mas pelo contrário, são negociadas pelos seus

participantes; por isso, entendo que o lúdico seja considerado uma ferramenta pedagógica essencial no ensino de LE. Nesse sentido, Almeida (2009) corrobora com a afirmação de que o lúdico tem uma função educativa, como defende Chateu (1987), em que “a escola devia apoiar-se no jogo e tomar o comportamento lúdico como modelo no comportamento escolar.” (CHATEU, 1987 apud ALMEIDA, 2009, p. 62). Por isso, acredito que o lúdico seja fundamental para aumentar a motivação dos alunos, ao permitir a estreita relação entre os componentes do conhecimento nos seus aspectos teórico e prático por meio de jogos educativos.

Para Kishimoto (1998), a criança adquire e constrói a sua cultura lúdica brincando, portanto o jogo é uma atividade social, histórica e cultural. Segundo ela, o jogo é um “produto da interação social que lança suas raízes na interação do indivíduo como os outros” (p. 148). Por conseguinte, as pessoas envolvidas em uma atividade lúdica agem e se expressam na perspectiva da sua própria cultura; nesse processo a linguagem tem um papel muito importante, visto que funciona como instrumento do pensamento em ação mediante o lúdico.

Segundo Kishimoto (2002), a “apropriação da cultura é o mecanismo pelo qual a criança seleciona elementos desta cultura de imagens traduzindo o universo” (p. 56). Para tanto, cada “cultura no entender de Brougère dispõe de um banco de imagens, consideradas expressivas” (BROUGÈRE, 1998, p. 26 apud KISHIMOTO, op. cit., p. 56).

Ainda, nessa concepção, o lúdico abrange dois aspectos: a atividade individual/livre e a coletiva, sendo que as atividades coletivas utilizadas em sala de aula permitem que os alunos entrem no processo de interação e negociação em que a língua é parte viva. Assim, favorece que os aprendizes de uma LE usem a língua como instrumento de comunicação real durante toda a atividade lúdica através da negociação e da interação com os seus pares de forma significativa. Essa autora enfatiza que qualquer jogo empregado na escola aparece sempre como um recurso para a realização das finalidades educativas; assim, para ela, o jogo deve “ser planejado pelo professor para alcançar objetivos de ensino” (p.22). Nesse sentido, acredito que as atividades lúdicas desta pesquisa têm esse

objetivo, justamente o de favorecer a aprendizagem e o maior engajamento dos alunos no ELE.

Neste estudo, vimos que o jogo envolve ação, movimento, alegria e que transforma a aprendizagem em algo agradável e significativo. Para isso, faz-se necessário que o potencial do lúdico seja explorado em toda a sua plenitude para que a atividade lúdica se dê de forma que faça sentido aos aprendentes da língua espanhola.

2.8.3 O uso do lúdico no ensino-aprendizagem de LE

Em uma atividade lúdica não importa somente o resultado, mas a ação vivenciada. A extensão do lúdico é a ludicidade, a qual faz parte do processo no ato lúdico. De acordo com Santos (2011, p. 12) a ludicidade é

uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Desse modo, a ludicidade como processo do ato lúdico permite que o ensino-aprendizagem da LE se dê de maneira mais prazerosa para o pré-adolescente, visto que o lúdico pode contribuir para maior interação entre os pares e, também, favorecer que o aprendizado se dê de maneira mais significativa, proporcionando assim a construção do conhecimento por meio da socialização do indivíduo com seus pares.

Para Fernández (2008), a função principal do professor não é transmitir informação, mas propiciar ferramentas e espaço adequado (lúdico), onde seja possível a construção do conhecimento. Para ela, o lúdico permite que o aprendiz interaja com o conhecimento e sinta ao mesmo tempo prazer, pois “o jogar, o aprender e o trabalho criativo nutrem-se da mesma seiva e apropriam-se do mesmo saber-sabor.” (p. 31). A autora assevera, ainda, que toda atividade humana deve girar em torno do prazer pessoal, já que tal sensação facilita o processo da aprendizagem e da apropriação do conhecimento.

Por sua vez, segundo Sonsoles Fernández (2000), o jogo no ensino da língua espanhola está relacionado sempre ao prazer, sendo essa a condição inata do ser humano. Nessa perspectiva, o jogo tem uma relação direta com ações e comportamentos que o indivíduo pode ter quando se está jogando, o qual propicia o aprendizado. Essa autora enfatiza que aprender é adivinhar, descobrir, treinar, conseguir, recompor, construir, encontrar o caminho, inventar, superar obstáculos, juntar, separar, atirar para chegar e tudo por puro prazer. Nessa descrição, o aprender é visto da mesma forma que o jogo, em que se evidenciam as mesmas ações e comportamentos, sendo que ambos ocorrem sempre uma descoberta por meio do prazer.

Segundo Sonsoles Fernández (2000), o jogo para a psicologia cognitiva tem um papel importante para o desenvolvimento da criança, tanto do ponto de vista psicomotor, como afetivo, social, cognitivo e linguístico. Assim, o jogo tem o poder de ativar todo o potencial do indivíduo para aprender com prazer, para conviver e colaborar com os outros em sociedade, para satisfazer suas necessidades afetivas e ao mesmo tempo desenvolver a função simbólica da própria linguagem. Assim, a autora em questão propõe alguns requisitos para aprender com jogo na sala de aula LE, apresentadas no quadro abaixo:

- Os jogadores querem aprender porque gostam, porque os aprendizes têm uma alta motivação para aprender;
- Querem conseguir uma meta: comunicar-se em espanhol, expressar-se nessa língua, captar as diferenças linguísticas;
- O ambiente da aula permite que cada um desenvolva suas próprias estratégias de aprender;
- Existem fases de treinamentos e momentos de riscos;
- Os erros são ensaios e servem para aprender;
- Cada dia tem superação e enriquecimento;
- O jogo em grupo requer controlar as próprias cartas e as dos demais;
- O jogo de adivinhação ativa todos os conhecimentos e experiências;
- O jogo criativo se apoia no vai se aprendendo;
- A aula é uma oficina ativa, é um lugar de comunicação, um espaço de expansão afetiva;
- Participam todos como uma equipe: cada um tem um papel especial de acordo com a sua personalidade e habilidades e todos são importantes;
- O professor não é o centro da aula, nem o que sabe tudo, o que comanda e o que responde

tudo; pelo contrário é um atento observador das necessidades de seus alunos, que motiva, dá dicas, interage ou joga como mais um, que observa o processo de aprendizagem e coloca os meios para favorecê-lo;

- As normas do jogo ou o funcionamento da aula se negociam entre todos. Aprender de uma forma ativa, como a que estamos propondo, oferece com frequência resistências para os alunos habituados no ensino receptivo.

Quadro1. Requisitos para aprender com jogos (SONSOLES FERNÁNDEZ, 2000, p. 9).

O componente lúdico nas aulas de LE é um recurso didático, que transforma o aprendiz em um agente do processo da aprendizagem, pois possibilita que ele descubra e atue de forma autônoma; segundo Sonsoles Fernández (2000), o aprendiz tem a oportunidade de descobrir como funciona a língua, para ensaiar hipóteses para interiorizá-la. É uma dinâmica que, unida a um tema atrativo, transforma a aprendizagem lúdica em qualquer momento da aula.

Ainda, de acordo com Sonsoles Fernández (2000), os jogos no enfoque comunicativo têm um lugar central na dinâmica da aula, ao possibilitar o ensaio da interação comunicativa na nova língua. A teórica cita algumas vantagens quanto ao uso dos jogos na aula de LE, no que diz respeito à interação comunicativa, apresentadas no quadro a seguir:

- Ajudam a criar uma atmosfera de familiaridade, esportiva, relaxamento, diversão... em que é possível ensaiar sem inibições;
- Proporcionam formas suaves e variadas para praticar e ensaiar com a língua;
- Despertam a criatividade para resolver diferentes situações propostas, revalorizando assim o aspecto criador da aprendizagem da língua;
- Os aprendizes são ativos e responsáveis da própria aprendizagem;
- Possibilitam a repetição necessária para interiorizar os expoentes linguísticos, sem aborrecer, renovando a atenção cada vez e criando as condições para produzir lacunas de informação e interesse no intercâmbio comunicativo;
- Favorecem a interiorização e a posterior utilização dos expoentes com os quais se trabalha, não apenas porque para se produzir maior motivação e desinibição, porque nos jogos, normalmente, intervêm mecanismos cognitivos e sensoriais diversificados;
- Fazem possível a simulação global de situações imaginadas, podendo chegar a transformar a aula em uma casa de vizinhos, um mercado, etc;

- Facilitam assumir um papel como nos cenários e em jogos de papéis;
- Promovem lacuna de informação e negociação autêntica de sentido, pois nos jogos têm que se descobrir, encontrar, adivinhar algo que não se conhece, para o que é necessário solicitar e dar, em cada caso, os dados necessários e valorizar se são ou não suficientes para seguir o jogo e conseguir a meta.
- Apoiam o trabalho cognitivo para apropriarem-se das regras da língua.

Quadro 2. Vantagens dos jogos (SONSOLES FERNÁNDEZ, 2000, p. 10-11).

É necessário que os jogos sejam utilizados de acordo com os seus objetivos e, também, com a própria dinâmica que se quer dar para relacioná-los com os conteúdos a serem estudados. Diante disso, Sonsoles Fernández (2000, p. 12) sugere alguns tipos de jogos ou dinâmicas lúdicas oferecem infinitas possibilidades como:

1. Jogos de arranque: São jogos que se utilizam em um primeiro momento e têm os seguintes objetivos:
 - Criar um ambiente para que a interação na L2 seja autêntica (conhecimento, respeito, confiança, cordialidade, assumir o próprio papel);
 - Dinamizar o estilo de aprendizagem com atitude ativa, indagadora, cooperativa;
 - Situar o aprendiz no centro do processo e prepará-lo para que se cumpra o propósito comunicativo que tem previsto.
2. Jogos para provocar a necessidade de comunicar em espanhol: são jogos em que se visam praticar a língua em situações contextualizadas, assim, os jogos propostos dever ter:
 - Rotinas de aula como: Saudações, petições, informações pontuais, há um pacto somente em espanhol, senão os demais se fazem de surdos.
 - Criar situações lúdicas para que os alunos inventem diálogos em espanhol, pode ser com músicas ou com filmes;
 - Fazer trocas de papéis como: Uma entrevista, onde um é uma pessoa famosa e outro é o entrevistador, ou mesmo entrevistar o colega de sala para conhecê-lo melhor.
3. Jogos para formar hipóteses: A fim fomentar a formação de hipóteses são válidos todos os jogos de adivinhação, de atualização de experiências e

conhecimentos de comparações, generalizações de regras, de resolução de problemas, como nos seguintes exemplos:

- Inventar palavras a partir de umas dicas e ver se elas existem;
- Jogar a 'pitufar', substituindo a palavra que se deve adivinhar, adaptando a categoria gramatical correspondente;
- Relacionar frases diferentes para resolver uma série de situações de comunicação com outras frases complementares e representando juntos a uma situação;
- Propor situações para serem deduzidas dentro de um contexto cultural por meio de frases feitas;
- Mensagens chaves para serem decifradas.

4. Prática controlada: Jogos para recordar palavras, por meio de negociação de significados, que facilita a interiorização e a fixação de estruturas de uma forma estimulante e criativa, como nos exemplos:

- Se você fosse... um barco, um presidente... em que aluno deve responder com imaginação e criatividade;
- Esconder algo para dar instruções para as instruções de busca e a outra pessoa procura o que está escondido;
- Trabalhar com refrões para ir modificando criativamente etc.

5. Interação livre: Propor situações em que os alunos possam praticar a língua de forma autêntica como:

- festejar um aniversário ou uma data importante;
- preparar uma entrevista em grupo e apresentá-la aos demais;
- confeccionar uma cidade e descrevê-la de forma autêntica, localizando cada lugar, jogos com trocas de papéis em que cada um representa um personagem e outros tentam descobrir quem é como: um cantor, um médico, um professor etc.

6. Dinâmicas de aula para o jogo: A interação autêntica por meio de jogos requer uma dinâmica de grupo onde seja possível movimentar de lugar, observar e escutar os outros e não somente o professor, em que todos podem jogar juntos, em grandes e pequenos grupos, em dupla ou individualmente. Citamos alguns exemplos desses jogos:

- Completar livremente frases feitas, por meio de anúncios, versos e refrãos;
- Inventar histórias utilizando estruturas já estudadas, onde os alunos possam utilizar a criatividade;
- Trabalhar com acrósticos para formar novas palavras;
- Inventar frases para responder perguntas feitas pelos colegas ou completar frases de forma criativa;
- Trabalhar com adivinhações por meio de nomes de animais, lugares e etc.

Ressalta-se, portanto, que o uso do lúdico no ensino-aprendizagem de uma LE deve ocorrer de forma sistemática e objetiva, visando sempre à apropriação da língua e, também, para o desenvolvimento da competência comunicativa através da interação social de forma lúdica. Na sequência, teceremos algumas considerações sobre os jogos cooperativos com vistas aos comportamentos cooperativo e colaborativo dos participantes durante o jogo.

2.9 Jogos Cooperativos para Orlink e Brotto

Os jogos cooperativos (JCs) existem há muito tempo e não se constituem em uma prática inovadora. Tiveram início há milhares de anos, por membros de comunidades cooperativas como os inuits (esquimós) do Ártico canadense, povo da china continental e por tribais de outros lugares do mundo.

Os jogos de cooperação e de competição são objetos de estudo de teóricos com abordagens clássicas como Morton (1949), no campo da psicologia social e da antropóloga Margaret Mead (1962) até as concepções mais atuais apresentadas por Khon (1986), Johnson & Johnson (1989), Saraydarian (1990), Combs (1992), Maturana (1995) e Henderson (1998). Esses autores teorizaram sobre a divergente concepção de cooperação e competição.

De acordo com Correia (2012), os JCs começaram a ser sistematizados nos Estados Unidos na década de 50, por meio do trabalho de Ted Lentz. O estudioso Terry Orlink constatou que os jogos reproduziam a estrutura social, refletindo os valores da sociedade. Observou-se que o uso dos jogos

cooperativos na cultura ocidental é raro, visto que a ética competitiva e o individualismo são valorizados e perpetuados pela sociedade e infelizmente pelo sistema educacional.

Para Orlink (1978), a cooperação intensifica a preocupação com as outras pessoas e as estimula a serem mais simpáticas. Ele ressalta que, por outro lado, a competição e a rivalidade “intensificam os conflitos e diminuem a preocupação de uma pessoa pelos sentimentos das outras, em especial dos adversários.” (p. 80). Nesse sentido, esta investigação se baseia nos pressupostos da cooperação, tendo como objetivo primordial entender que as atividades lúdicas promovam a cooperação e a colaboração mútua entre seus participantes e, também, que cada um saiba colocar-se no lugar do outro, para respeitar os sentimentos e as limitações de seus pares.

Desse modo, Orlink (1978) ressalta que uma situação competitiva não é necessariamente humanizadora e que nem sempre a competição é desumanizadora, pois, para ele, isso vai depender dos objetivos positivos ou negativos presentes em cada uma. Nessa perspectiva, as situações competitivas representam a maneira como o indivíduo interpreta a situação competitiva que pode influenciar a sua orientação e o resultado pessoal, visto que na competição cooperativa a orientação levada para o jogo é menos séria e o resultado é menos vital do que a pura competição. Dessa forma, o resultado do jogo nunca é o mais importante do que o bem-estar dos jogadores.

De acordo com Orlink, a “cooperação e a competição não são sempre diametralmente opostas nem ocorrem independentes uma da outra” (p. 83), já que podem existir graduações de competição e de cooperação e, inclusive, pode haver muitas vezes a interação entre as duas. O uso da cooperação e da competição depende muito do professor, no que diz respeito ao estabelecimento prévio dos objetivos que se deseja alcançar em uma situação cooperativa e/ou competitiva, porém não se deve enaltecer a competição, visto que ela não pode ser um fim; pelo contrário, ela é um meio para alcançar a cooperação de todos os envolvidos.

Neste sentido, os JCs para Orlink (1974), promovem a união entre as pessoas e a confiança. São compreendidos como uma atividade fundamentada

principalmente na aceitação, no envolvimento e na diversão. Os jogos configuram uma estrutura alternativa, segundo a qual as pessoas jogam com e não contra a outra. Segundo ele, os JCs mostram-se baseados no esforço cooperativo, na tomada de consciência do outro e dos seus sentimentos, buscando atingir um objetivo comum; assim, os jogos se apresentam como fundamento para possíveis mudanças, em favor de uma ética cooperativa entre os seus participantes.

Dessa maneira, Orlink afirma que os JCs permitem desenvolver uma nova lógica quanto à utilização dos jogos para o desenvolvimento psicológico e social dos participantes, já que não apresentam o objetivo de diferenciar vencedores de perdedores. Para ele, o principal objetivo dos jogos cooperativos é “criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e a interação cooperativa prazerosa” (p. 123). Nos JCs pressupõe-se que o outro seja considerado, já que os indivíduos dependem da ação dos companheiros para que os objetivos possam ser atingidos, alcançando-se resultados qualitativamente superiores, quando comparamos aos obtidos por meio dos jogos competitivos. Com isso, Orlink (1978, p. 125 a 134) classifica os jogos cooperativos em:

- a) Jogos cooperativos sem perdedores: o objetivo é o de superar um desafio em comum, sendo que todos os participantes formam um único time;
- b) Jogos de resultado coletivo: o objetivo é o de conseguir alcançar uma meta comum, contudo os participantes são divididos em duas ou mais equipes, que por meio de um trabalho coletivo acabam cooperando entre si;
- c) Jogos de inversão: o objetivo é alterar o padrão de times fixos. Os participantes são divididos em equipes, mas durante o jogo devem ocorrer trocas entre os membros dessas equipes, modificando-se a configuração inicial a fim de que todos possam se ajudar. Busca-se o prazer pelo jogo e não pela vitória. Exemplo de jogos de inversão: rodízio, no qual os jogadores trocam de time em determinados momentos.
- d) Jogos semicooperativos: o objetivo é o de oportunizar a todos os participantes e as mesmas chances.

Já para Brotto (2011) os JCs podem ser entendidos como uma forma de união entre os valores humanos e a convivência entre os indivíduos. Tais valores

são demonstrados em uma situação cooperativa e competitiva de diferentes formas, como veremos a seguir, no quadro abaixo:

Situação Cooperativa	Situação Competitiva
Percebem que o atingir de seus objetivos é, em parte, consequência da ação dos outros membros.	Percebem que o atingir de seus objetivos é incompatível com a obtenção dos objetivos dos demais.
São mais sensíveis às solicitações dos outros.	São menos sensíveis às solicitações dos outros.
Ajudam-se mutuamente com frequência.	Ajudam-se mutuamente com menor frequência.
Há maior homogeneidade na quantidade de contribuições e participações.	Há menor homogeneidade na quantidade de contribuições e participações.
A produtividade em termos qualitativos é maior.	A produtividade em termos qualitativos é menor.
A especialização de atividade é maior	A especialização de atividade é menor.

Quadro 3. Situação cooperativa e Situação Competitiva (BROTTO, 2011, p. 27).

Para Brotto (2001), os JCs são jogos com uma estrutura alternativa onde os participantes “jogam uns com os outros, ao invés de uns contra os outros” (Deacove, 1974, p. 1 apud Brotto, 2001, p. 54). Nesse sentido, joga-se para superar desafios e não para derrotar os outros; joga-se por gostar do jogo, pelo

prazer de jogar. Brotto assevera que os “jogos representam o esforço cooperativo necessário para se atingir um objetivo comum e não para fins mutuamente exclusivos” (p. 54), isto é, os JCs têm a finalidade precípua do envolvimento e participação cooperativa de todos. Nessa perspectiva, Brotto (p. 54) relaciona algumas características dos jogos JCs:

1. Jogando cooperativamente temos a chance de considerar o outro como parceiro, em vez de tê-lo como adversário, operando por interesses mútuos e priorizando a integridade de todos;
2. Os jogos são estruturados para diminuir a pressão por competir e a necessidade de comportamentos destrutivos, em que se visa promover a participação de todos;
3. São jogos para compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos, tendo pouca preocupação com o fracasso e o sucesso em si mesmos.
4. Os JCs resultam no envolvimento total, em sentimentos de aceitação e vontade de continuar jogando.

Por isso, penso que os JCs podem ser um instrumento pedagógico essencial para o ensino do espanhol como LE em grupos de pré-adolescentes, pois propiciam uma maior interação e colaboração dos aprendizes, no sentido de realizarem uma atividade em cooperação com os seus pares, tendo como lema que o mais importante não é ganhar, mas a cooperação de todos os envolvidos.

A seguir veremos a questão da aprendizagem colaborativa e cooperativa no ensino de uma LE, mediante o uso do lúdico para aprender de forma colaborativa e cooperativa.

2.10 Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa

Percebe-se, que durante a realização dos jogos, os alunos têm mais predisposição para aprender de forma colaborativa, devido às características próprias do lúdico, em que os aprendizes podem trabalhar em pequenos grupos ou em pares e ajudar-se mutuamente. Nesse sentido, segundo Figueiredo (2006), a aprendizagem colaborativa é considerada uma abordagem construtivista, em

que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas, por meio de interações em sala de aula ou fora dela. Para esse autor, a “ênfase recai na co-construção do conhecimento dentro e a partir dessas interações.” (p.12).

Além disso, os alunos ao trabalharem juntos visam a atingir objetivos comuns de aprendizagem, pois através do trabalho em grupo os alunos podem dar e receber ideias e assistência mútua para a realização de uma atividade (KESSLER, 1982; BRUFFEE, 1999; FIGUEIREDO, 2006, p 12).

Assim, a aprendizagem na abordagem colaborativa tem como proposta que os alunos aprendam a usar a LE enquanto estão envolvidos em uma ação colaborativa entre os seus pares, com níveis de desenvolvimentos diferenciados. Evidencia-se nessa dinâmica uma estreita colaboração com os colegas, em um processo de comunicação, na qual os alunos desenvolvem o uso descontraído da L-alvo para se comunicar livremente. Já a abordagem cooperativa

refere-se a um grupo específico de técnicas utilizadas em sala de aula, que, com isso, favorece a interdependência positiva entre os alunos, com o intuito do desenvolvimento cognitivo e social. (OXFORD, 1997 apud FIGUEIREDO, 2006, p. 18).

Desse modo, compreendo que as abordagens colaborativa e cooperativa podem ser instrumentos essenciais para se trabalhar com atividades lúdicas, já que elas contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa, no sentido de os alunos estarem o tempo todo negociando, colaborando e cooperando mutuamente e com engajamento na L-alvo.

Pois, a aprendizagem colaborativa e a cooperativa baseiam-se principalmente na teoria sociocultural e na mediação por meio da interação. Nessa concepção, segundo Vygotsky (2003) o homem aprende por meio da interação com as outras pessoas, constituindo seu intelecto e aprendizado.

Na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), “todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história, pois [...] os eventos sociais não ocorrem em um vácuo.” (p. 27). Por isso, a interação entre os indivíduos no ambiente de sala de aula de LE propicia a aprendizagem de forma relevante e significativa por meio da colaboração e da cooperação.

Na mesma proposta, Crandall (2000) enfatiza que aprendizagem cooperativa requer uma interação social e negociação de significados entre os membros dos grupos heterogêneos implicados em atividades, em cuja realização todos os componentes do grupo têm algo a contribuir e algo a aprender com os outros membros. Para tanto, a aprendizagem cooperativa requer mais que uma simples atividade de grupo reduzido, pois para essa autora o que se almeja nesse tipo de aprendizagem é que os alunos escutem e contribuam o tempo todo no desenvolvimento e na sua finalização. Ainda, Crandall (2000, p. 244) enfatiza que

a aprendizagem cooperativa enfatiza a interação de grupo reduzido e heterogêneo, em que cada aluno contribui para que o indivíduo tenha a oportunidade de aprender com os componentes do grupo, alcançando assim a aprendizagem dos envolvidos.

Assim, penso que o trabalho em grupo proporciona maior oportunidade para que os aprendizes desenvolvam-se na LE, já que a aprendizagem cooperativa promove o compartilhamento do saber. Diante do exposto, Figueiredo (2006, p. 19) faz uma distinção entre colaboração e cooperação, baseado nas considerações de Panitz (1996), Oxford (1997) e Wiersema (2000) em que a

[c]ooperação é uma técnica cujo objetivo principal é dar cabo a um determinado produto; ou seja, os alunos trabalham juntos para realizar uma tarefa e cada um tem uma função específica para minimizar o esforço do grupo. A colaboração, por sua vez, refere-se a todo o processo de aprendizagem: alunos ensinando a alunos; alunos ensinando ao professor; o professor ensinando aos alunos.

Infiro nessa proposição, que o lúdico pode contribuir para que os alunos possam trabalhar em cooperação, à medida que realizam uma atividade em grupo, na qual todos propõem a se esforçar para conseguir alcançar os objetivos; também, pelo fato de trabalharem em colaboração, contribui para que todos os participantes ensinem e aprendam ao mesmo tempo.

Apoio-me nos PCNs (1998, p. 58), para reforçar a concepção da aprendizagem por colaboração e por cooperação, as quais ocorrem por meio da interação. Visto que ambas são de cunho social e de vertente construtivista, assim

[o] processo de aprendizagem, mediado pela interação, vai levar a construção de um conhecimento conjunto entre o aluno e o professor ou um colega [...] Para que isso ocorra, o processo envolverá dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das perspectivas diferentes dos participantes e o controle da interação por parte deles até que o conhecimento seja compartilhado.

Dessa forma, tanto a abordagem de aprendizagem colaborativa quanto a cooperativa são produtos diretos das interações que são estabelecidas pelo indivíduo com o meio e com os seus pares, em que todos os envolvidos compartilham conhecimentos por meio da negociação e da participação ativa.

Apresento a seguir, as principais diferenças e semelhanças entre aprendizagem colaborativa e cooperativa propostas por Figueiredo (2006) e adaptadas por mim, sendo as seguintes:

Diferenças da aprendizagem colaborativa	Diferenças da aprendizagem cooperativa	Semelhanças entre ambas
O foco é no processo.	O foco é no produto.	Há um resultado final.
As atividades dos participantes do grupo são geralmente não estruturadas: os papéis são definidos à medida que a atividade se desenvolve.	As atividades dos participantes do grupo são geralmente estruturadas: os seus papéis são definidos a priori, sendo resguarda a possibilidade de renegociação desses papéis.	Todos os participantes trabalham em grupo, visando um determinado objetivo proposto.
Com relação ao gerenciamento das atividades, a abordagem é centrada no aluno.	Com relação ao gerenciamento das atividades, a abordagem é centrada no professor.	Os alunos tornam-se mais ativos no processo de aprendizagem, já que não recebem passivamente informações do professor.
Os alunos escolhem os seus papéis, decidem como e o que irão realizar.	A aprendizagem é mais diretiva e controlada pelo professor.	O ensino e a aprendizagem tornam-se experiências

		compartilhadas entre os alunos e o professor.
A aprendizagem colaborativa é menos estruturada.	A aprendizagem cooperativa é mais estruturada.	A participação em pequenos grupos favorece o desenvolvimento das habilidades intelectuais e sociais.
As interações que se dão durante o processo são menos controladas pelo professor.	As interações que se dão durante o processo são mais controladas pelo professor.	Em ambos se favorece a interação entre os alunos.
O aluno tem menos liberdade de ação na execução das atividades.	O aluno tem mais liberdade de ação na execução das atividades.	Os alunos podem desenvolver habilidades sociais e efetivas.
O aluno tem menos autonomia durante a execução das atividades.	O aluno tem mais autonomia durante a execução das atividades.	Compartilham estratégias capazes de favorecer a aprendizagem.
As atividades estão focadas como um meio para alcançar um fim.	As atividades estão focadas com um fim em si mesmas.	Os alunos produzem a língua que estão aprendendo de forma contextualizada/spontânea.

Quadro 4. Diferenças e semelhanças da aprendizagem colaborativa e cooperativa (FIGUEIREDO, 2006, p. 19-20).

Observa-se, pela exposição do quadro, que a interação é algo preponderante no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, sendo que a diferença mais marcante é que na aprendizagem colaborativa o objetivo primordial é a construção da aprendizagem e não somente a realização da tarefa, que acontece na aprendizagem cooperativa. Nesse sentido, segundo Figueiredo (2006, p. 22-24), as duas abordagens de aprendizagem colaborativa e

cooperativa podem trazer alguns benefícios, no processo de interação e de ensino-aprendizagem de uma LE, sendo os seguintes:

- Os alunos em grupo desenvolvem a competência interacional;
- Os alunos adquirem uma maior consciência do trabalho coletivo e da importância do grupo social no processo de ensino-aprendizagem;
- Os alunos têm oportunidade de praticar o que aprenderam com os colegas por meio de interações significativas;
- Promovem interações com vistas à negociação de significado, isto é, a fluência na língua ocorre quando ela é usada como veículo de comunicação, em que há a negociação de significado, visto que os alunos esforçam-se para compreender uns aos outros;
- Promovem um ambiente de apoio, por meio do trabalho em grupo; há uma diminuição da ansiedade dos alunos em expressarem-se na L-alvo;
- Os alunos compartilham conhecimentos e informações, pois têm condições de aprender uns com os outros e de perceber que todos têm dificuldades e facilidades em certos aspectos da língua que estão aprendendo.
- Há a criação de um ambiente de interdependência positiva, com vistas à autonomia dos aprendizes;
- Potencial de aumentar a autoestima dos alunos e de fazer com que eles gostem mais da escola e da matéria estudada, bem como de aumentar sua habilidade em trabalhar com os outros;
- Colabora para que os aprendizes com mais dificuldade possam realizar tarefas que não conseguiriam fazer sozinhos;
- Auxilia os que têm menos dificuldades, pois, por meio das explicações que dão aos colegas, aumenta sua compreensão sobre o que foi explicado;
- Os alunos aprendem a trabalhar juntos na sala de aula, conseqüentemente, se tornarão melhores cidadãos que sabem interagir com pessoas que tenham pontos de vista diferentes dos seus;
- Há o desenvolvimento da ZDP, pois os alunos ao trabalharem em grupo se ajudam mutuamente, o que contribui para que aquele que se mostre menos capaz consiga obter a colaboração/ajuda dos outros mais capazes, propiciando

que o menos capaz supere as suas dificuldades e avance no seu desenvolvimento cognitivo na L-alvo.

Assim, segundo Figueiredo (2006) o processo de aprendizagem colaborativa e cooperativa ocorre na interação dos indivíduos na sala de aula de LE, quando há a troca de conhecimento entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que cada um contribui para o desenvolvimento do seu par. Desse modo, acredito que, quando os aprendizes estão em uma atividade lúdica, eles podem se ajudar mutuamente, colaborando para a aprendizagem de todos os envolvidos.

Na sequência, veremos a questão do desenvolvimento por meio da ZDP⁷ e da construção de andaimes, que ocorrem quando os indivíduos estão no processo de colaboração no ensino-aprendizagem de uma LE.

2.11 A aprendizagem na perspectiva da ZDP e de andaimes

Na perspectiva de Figueredo (2006), apoiada em Schinke-Llano, 1993, a “ZDP constitui a área onde a aprendizagem acontece, sendo resultante da mediação, em que o indivíduo mais experiente e capacitado assume o papel de intermediário entre o aprendiz e a tarefa a ser cumprida” (p. 114).

Embora Vygotsky (2003) utilize a teoria da ZDP para explicar a aprendizagem de crianças, ela é considerada ideal para explicar a aquisição de uma LE. A ZDP pode ser comparada a uma “semente” que ainda não se consolidou, mas que pode tornar-se real sob a orientação ou colaboração de alguém mais competente. Assim, a interação com o meio torna-se imprescindível, a qual a presença de um indivíduo mais competente ajuda os sujeitos envolvidos no processo a testar hipóteses e a negociar sentidos, levando-o a obter sucesso em situações comunicativas. Sendo assim, o aprendizado de LE só será possível através das “relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado” (p. 111).

Caetano-Rousselot (2005), em seu artigo *Interação e aprendizagem em colaboração*, afirma que Vygotsky evoca certos elos entre aprendizagem,

⁷ Ver Cf. 2.2.1

desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e a ZDP, já que a aprendizagem e desenvolvimento são dois processos que estão intimamente ligados. A autora assevera que a

aprendizagem é considerada como uma atividade social, que emerge no seio das interações destinadas aos diversos tipos de contatos sociais, por meio desse processo se efetivam a troca de conhecimentos e o desenvolvimento cognitivo.(CAETANO-ROUSSELOT, 2005, p. 21).

Dessa maneira, os contatos são viabilizados pela interação colaborativa de aprendizagem, pois, segundo Caetano-Rousselot (2005), a interação dos pares experientes e inexperientes viabiliza a criação de um momento propício para elevar o seu grau de consciência, para enfim ser capaz de desenvolver a sua própria reflexão. Essa autora afirma que a ZDP requer a presença de diferentes participantes, exercendo diferentes níveis de responsabilidade através da condução de um ser mais experiente. Tal ocorrência, para Caetano-Rousselot (2005), pode representar uma ligação entre ZDP e os 'andaimes'. Assim, no processo de interação colaborativa os aprendizes agem de forma compartilhada, o que contribui para que a ZDP seja ativada, visto que há a troca de saberes e aquele que não consegue realizar uma dada atividade tem assistência imediata de seus pares, para avançar no seu nível cognitivo, permitindo assim que o andaimento ocorra, já que há um acréscimo do nível anterior para outro patamar de conhecimento em forma de degraus.

As atividades lúdicas contribuem para a aprendizagem dos aprendizes, devido ao fato de eles estarem em um processo de co-construção do conhecimento, de forma coletiva na construção de andaimes do saber. Nessa concepção, de acordo com Caetano-Rousselot (2005), o conceito de "andaimes" está baseado nos estudos de Wood, Bruner & Ross (1976), pois é através da interação que um indivíduo dá assistência ao outro menos capaz. Nesse processo, o 'andaime' capacita o aprendiz a resolver a complexidade de uma determinada tarefa, que ele não conseguiria solucionar sozinho. Compreendo que tal processo pode ser viabilizado, mediante atividades lúdicas, pelo fato de os alunos estarem mais propensos a ajudarem uns aos outros de forma colaborativa

e cooperativa; propiciando assim, que os “andaimes” sejam o tempo todo construídos de forma coletiva e, por conseguinte, favorecendo o desenvolvimento cognitivo daquele que necessita de mais ajuda para aumentar um degrau com relação ao nível em que se encontra.

Nesta perspectiva, o ‘andaime’⁸ está ligado à concretização de uma tarefa por aprendizes, a qual tem o potencial de desenvolver certas habilidades linguísticas. A metáfora “andaime” coloca em evidência a intersubjetividade dos interlocutores, quando esses se engajam em contextos interativos genuínos (CAETANO-ROUSSELOT, 2005, p. 22). Portanto, tanto a aprendizagem colaborativa quanto a cooperativa são promovidas pelo trabalho em grupo, visto que os alunos no jogo se envolvem uns com os outros e aprendem juntos em colaboração e cooperação.

Compreendo com isso, que o lúdico pode propiciar que o ensino-aprendizagem se dê na ZDP e na forma de andaime, visto que os alunos envolvidos em uma atividade lúdica estão o tempo todo interagindo entre si em pequenos grupos, no sentido de resolver uma atividade de forma coletiva, contribuindo desse modo, para que aqueles menos capazes sejam fortalecidos no seu nível atual, a aumentar o seu grau de desenvolvimento cognitivo e consiga, posteriormente, resolver algo de forma autônoma, superando assim o seu nível inicial.

Na sequência, rumaremos para a questão prática desta investigação, no que se refere aos pressupostos metodológicos.

⁸ Termo introduzido pelo psicólogo norte-americano Jerome Bruner nos anos 80. O conceito de andaime (scaffolding) guarda semelhanças com o conceito da ZDP (c.f. 2.2.1)

CAPÍTULO 3

DO REFERENCIAL METODOLÓGICO

A ciência progride através do jogo
entre as teorias e os fatos.

Edgar Morin

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, insere-se na área de investigação da Linguística Aplicada, que, conforme Moita Lopes (1996), enfoca questões relativas ao “uso da linguagem em sala de aula, englobando, portanto, aspectos de ensino/aprendizagem de línguas” (p. 11), sendo desenvolvida com base nos pressupostos metodológicos da Pesquisa-Ação.

Detalharei, a seguir, os pressupostos indispensáveis da pesquisa qualitativa para esta investigação.

3.1 Pesquisa qualitativa e suas implicações

A pesquisa qualitativa é um campo de investigação que atravessa disciplinas (CHIZZOTI, 2006; DENZIN & LINCOLN, 2006; EL ANDALOUSSI, 2004). Inicialmente utilizada nas ciências sociais e comportamentais, a pesquisa qualitativa passou a influenciar a forma de se fazer pesquisa na educação, nas disciplinas e nas ciências. Assim, a pesquisa qualitativa é uma tentativa de captar a realidade dinâmica e complexa do fenômeno observado, dentro do contexto social em um dado momento histórico, considerado como um dos desafios da pesquisa educacional (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Nessa perspectiva, os estudos qualitativos “buscam descrever e explicar os fenômenos educacionais do ponto de vista dos participantes da pesquisa” (TELLES, 2002, p. 114); da mesma forma, Erikson (1986) enfatiza a importância de estudos qualitativos, ressaltando que o papel da metodologia qualitativa é o de captar o que as pessoas dizem ou falam para representar o resultado por meio de como elas interpretam a complexidade do mundo.

De acordo com Davis (1995), estudos qualitativos e interpretativos “focalizam a construção ou co-construção de significados” (p. 433), inseridos em um ambiente social particular, como por exemplo, a sala de aula. Por conseguinte o principal objetivo da pesquisa qualitativa é interpretar o fenômeno que se observa dando-lhe significado. Para tanto, a observação, a descrição, a compreensão e o significado são questões principais que caracterizam esse tipo de pesquisa. Entretanto, nessa prática investigativa não existem hipóteses pré-concebidas. Pelo contrário, elas são construídas após a observação minuciosa; consequentemente, quem observa e interpreta influencia e ao mesmo tempo é influenciado pelo fenômeno observado.

Atualmente a pesquisa qualitativa é um campo transdisciplinar e conta com multimétodos de investigação (CHIZZOTI, 2006); alguns métodos investigativos incluem a entrevista, narrativas, a observação participante, história de vida, testemunho, análise do discurso e outros. Para essa investigação, utilizei os seguintes instrumentos investigativos para a análise de dados: o diário de bordo dos participantes (alunos e professora), diário de itinerância por parte da professora-pesquisadora e dois questionários realizados com a professora participante da pesquisa. Na próxima seção, detalharei cada um dos instrumentos, para sua melhor compreensão.

O âmbito da pesquisa qualitativa está permeado por três princípios orientadores primordiais: o princípio êmico, princípio holístico e princípio ético. O primeiro direciona para um distanciamento das visões do pesquisador e foca no funcionamento do cotidiano da sala de aula, a fim de compreender o seu princípio subjacente. Já o segundo princípio se baseia na significação das partes como um todo, em que se considera a relevância dos fenômenos para a coleta e análise de dados (ERICKSON, 1986) e, por fim, o princípio ético que, de acordo com Celani (2005), configura-se na visão do pesquisador por meio da construção de significados, no momento de descrever e interpretar os dados relativos à vida social.

Esta pesquisa procurou seguir o modelo qualitativo-interpretativista de natureza holística e naturalista, princípios esses que considero essenciais para compreender os fenômenos relevantes nessa investigação. Os dados serão

analisados por meio da triangulação; esse método permite que se leve em conta os vários ângulos para analisar os acontecimentos enfocados. Os instrumentos utilizados são indispensáveis para dar voz aos participantes da pesquisa e compreender certos comportamentos e sentimentos à luz do pressuposto teórico desse estudo.

3.2 Triangulação de dados

Ao desenvolver pesquisas de caráter qualitativo, procuram-se oferecer distintos pontos de vista do objeto observado; como já vimos e uma das formas de se contemplar essa premissa é a partir da triangulação dos dados. A triangulação, portanto, consiste na utilização de múltiplos métodos, convergindo informações (FREEBODY, 2003, p. 77), na tentativa de compreender a realidade e as suas representações (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 19). Muitos autores consideram a triangulação como uma forma de validação da pesquisa qualitativa, pois expõe simultaneamente “realidades múltiplas refratadas” (IBIDEM). A triangulação também é capaz de representar diversos pontos de vista da mesma história e situação, o que permite ao leitor explorar visões paralelas do mesmo fenômeno “a emergir e fundir-se em novas realidades a serem compreendidas” (IBIDEM).

O uso de múltiplos métodos ou da triangulação reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão, já que a realidade objetiva nunca pode ser capturada. Assim, podemos conhecer algo apenas por meio de suas representações. Portanto, é importante enfatizar que a triangulação não é uma alternativa de validação da pesquisa, sendo, antes, uma escolha.

Na perspectiva de Gibbs (2009, p. 120), a triangulação é uma técnica de análise de dados utilizada nas Ciências Sociais para tratar da validade ou da precisão da pesquisa. Consiste na aplicação da forma geométrica triangular para alcançar uma interpretação do problema, confrontando as diversas visões envolvidas. Nessa premissa, constrói-se um triângulo e se observam os ângulos que se formam entre a linha da base e o objeto distante, em que as diferenças

são postas nas extremidades do triângulo com a intenção de localizar o ponto de convergência entre todas elas. O autor supracitado, ainda, esclarece que estas óticas podem ser baseadas em formas distintas, tais como: (a) amostras de dados; (b) investigadores; (c) metodologias e teorias de pesquisa. Nesta pesquisa, a triangulação foi realizada a partir de diferentes instrumentos de pesquisa, ou seja, na opção de amostras de dados.

Com isso, o que se pretende não é que a triangulação nos leve a uma visão unificada do problema, pelo contrário, que ela nos conduza a um espaço com possibilidade dialógica, onde as diferentes visões se encontrem com os seus consensos e contradições, proporcionando o aparecimento de terceiros espaços: espaços distintos segundo a visão de quem se dirige ao triângulo.

Assim, o uso de múltiplos métodos ou da triangulação reflete uma tentativa de assegurar a compreensão em profundidade do fenômeno em questão, já que a realidade objetiva nunca pode ser capturada. Assim, podemos conhecer algo apenas por meio de suas representações. Contudo, a triangulação não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação, mas uma alternativa de validação.

3.3 Considerações da pesquisa qualitativa

Entendo que a pesquisa qualitativa é apropriada para o desenvolvimento desta investigação, porque contempla questões que envolvem as relações subjetivas e interativas por meio do uso do lúdico no ensino-aprendizagem da língua espanhola.

Concordo com Chizotti (2006) quando assevera que o termo qualitativo envolve uma “partilha densa de pessoas, fatos, locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (p. 28). Esse conjunto de dados é imprescindível para o quesito prático deste estudo.

Na sequência, tratarei do viés prático deste estudo, no que se refere ao pressuposto metodológico da investigação em foco.

3.4 Metodologia de pesquisa adotada

Com vistas a investigar os questionamentos deste estudo, como pesquisadora, decidi pela metodologia da Pesquisa-Ação como o método mais apropriado, a fim de perscrutar e analisar os fenômenos que se apresentam, ante o uso do lúdico como atividade significativa, em que se visa a fomentar a interação comunicativa e a cooperação entre os aprendizes no ciclo juvenil do segundo semestre de ELE, devido ao fato de que eu, como pesquisadora, elaborei o dispositivo e também o apliquei, sendo parte integrante e ativa de todo o processo.

3.5 Pesquisa-Ação (P-A)

A Pesquisa-Ação é um tipo de metodologia de pesquisa na qual o pesquisador deve estar empenhado em solucionar algum problema por meio de uma ação. Este tipo de pesquisa qualitativa tem uma perspectiva interpretativista e de compreensão naturalista, no que se refere à experiência humana, que implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades, sobre os processos e os significados.

Nesse sentido, esta modalidade de pesquisa foi escolhida para este estudo, por contemplar a pretensão de se resolver o problema identificado pela pesquisadora no ensino do ELE, o qual os pré-adolescentes, no ciclo juvenil pudessem usar a língua-alvo de forma engajada e que lhes fizesse sentido; assim, a partir de observações, que realizei como professora de espanhol, às quais pude perceber e constatar que os aprendizes na faixa etária de 10 a 12 anos necessitavam de atividades mais dinâmicas, atrativas e significativas para que a L-alvo fosse utilizada de forma natural e espontânea através de jogos. Contemplando dessa forma, a premissa da P-A, que é o de ser uma ferramenta interventiva para propor soluções para uma dada questão do ambiente social, no caso, a sala de aula de LE.

Desse modo, uma das possíveis definições para esse tipo de pesquisa e que corrobora com o que foi expresso anteriormente, é a seguinte:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14)

Nessa proposição, a P-A envolve tanto o pesquisador quanto os participantes, em um processo, no qual todos agem de forma cooperativa. Visto que a P-A funciona em forma de espiral, isto é, o problema é identificado pelo investigador, busca-se embasamento teórico, para em seguida, colocar em ação as bases teóricas para se tentar uma solução plausível; tal sistemática ocorre, sempre, mediante um desdobramento da teoria à prática e, também, de maneira reflexivo por parte de todos dos envolvidos da pesquisa.

Compreendo que essa metodologia de pesquisa é apropriada para se investigar as ações que se estabelecem durante o desenvolvimento de uma atividade lúdica em um grupo juvenil, em que há motivação e o engajamento dos aprendizes na L-alvo, os quais ao serem estimulados a agirem de forma ativa durante todo processo, promove o ensino-aprendizagem da LE para o uso nas interações comunicativas, tal prática é própria da P-A, pois essa metodologia percebe a língua na interação social.

Nesse sentido, segundo Barbier (2007), não há pesquisa-ação sem participação coletiva, pressuposto que considero ser de suma importância para o desenvolvimento da P-A, já que todos participam igualmente de todo o processo de maneira ativa e interativa no desenvolvimento da pesquisa. Nesta metodologia de investigação todos os agentes influenciam e são influenciados pelos atores do processo, tornando-se consequentemente íntimos colaboradores, mesmo em um curto espaço de tempo.

Durante o processo, poderão ocorrer ajustes progressivos nos planejamentos da investigação, caso seja necessário, “fortalecendo a questão da pesquisa com ação” (FRANCO, 2005, p. 490). Tais ajustes contribuem para que a P-A, seja viabilizada, no decorrer de sua prática e para a reflexão de seus participantes, que podem propor sugestões, para a mudança no que tange aos instrumentos de dados, conforme a necessidade da pesquisa.

Assim, os objetivos desta metodologia devem estar relacionados à produção de conhecimentos voltados à prática, por conseguinte, deve haver uma melhor compreensão dos condicionantes da mesma.

Franco (2005) enfatiza que o “ambiente deve ser próprio para que as práticas aconteçam e os participantes da pesquisa devem estar envolvidos na ‘criação de compromissos’ como a formação e o desenvolvimento de procedimentos críticos-reflexivos sobre a realidade” (p.489), com o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo no sentido de apreensão dos significados construídos ou em construção.

Durante a pesquisa, procurei refletir juntamente com os alunos sobre as atividades que estavam sendo propostas e tais reflexões contribuíram para o desenvolvimento de ações subsequentes, como abordaremos no Capítulo de Análise de dados; Viana (2007, p. 236) enfatiza que a prática da professora numa P-A seja de reflexão, como percebemos no seguinte trecho:

Na P-A o envolvimento do professor revela-se como forma de contribuição do próprio praticante na produção de conhecimento, a participação de prática crítico-reflexiva e de organização/estruturação criteriosa desse conhecimento de forma que a ele possa ser atribuído um caráter de confiabilidade advinda de procedimentos sistemáticos de coleta e análise de dados, para contribuir com melhorias no processo de ensino-aprendizagem no contexto em que atua.

Enfatiza-se em uma pesquisa a necessidade da reflexão constante no fazer do professor, no que tange o ambiente da sala aula, onde se dá a aprendizagem de uma LE. Nesta perspectiva, Cavalcanti & Moita Lopes (1991) asseveram a necessidade da reflexão teoricamente informada sobre a prática da sala de aula, que serve como meio de aperfeiçoamento e também como forma de o docente fazer uma crítica de sua própria prática, por meio de anotações e reflexões diárias com os alunos, tendo como objetivo principal aperfeiçoar a sua prática. Diante disso, como professora-pesquisadora procurei refletir sempre a minha prática com os alunos, tal procedimento colaborou bastante para que eu adaptasse as atividades lúdicas de acordo com as ponderações dos aprendizes.

O conceito emancipação também se liga fortemente à natureza da P-A, tal caráter emancipatório libera o professor de “rezar pela cartilha dos outros” e é o que o faz produzir o conhecimento que lhe interessa mais propriamente. Nesse sentido, a emancipação refere-se a uma necessidade de uma prática educacional crítica e livre de concepções não analisadas, embutidas no *status quo* (CROOKES, 1993; VIANA 2007, p. 237). Contudo, a P-A não está relacionada apenas a um caráter prático de resolver problemas de ensino-aprendizagem, mas também a uma compreensão do aspecto objetivo subjacente ao trabalho educacional e à relação teoria e prática do lúdico.

Morin (1992) apresenta a sua teoria de pesquisa-ação integral (P-AI), cujo nome ele toma emprestado de Desroche, já que a sua principal premissa é que “os atores de todas as condições sociais possam planejar, organizar e realizar eles mesmos mudanças de um modo consciente, livre e inteligente com o máximo possível de reflexão” (BARBIER, 2007, p. 77). Nas palavras de Morin, a P-A

visa uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso, isto é, de uma ação individual de uma prática coletiva eficaz e investigadora, e de um discurso espontâneo em um diálogo esclarecido e até mesmo engajado. (MORIN, 2002, apud BARBIER, 2007, p. 78).

Dessa forma, cada ator contribui para esclarecer os problemas e decidir a dinâmica de transformação, tornando-se autor da pesquisa. A ação engaja os valores dos participantes, sendo mais eficaz quanto mais consenso houver entre eles. Porém, o consenso pleno não deve ser o fim da pesquisa. Segundo afirma Barbier (2007, p. 110),

[t]odo consenso deve ser criticado se ele não levantar mais questões: o conflito é inerente à pesquisa-ação. Mas trata-se de um conflito criador, necessário à vida, e não da hipocrisia jurídico institucional, que dissimula os verdadeiros problemas.

Percebo que a P-A trabalha o tempo todo com o propósito de produzir uma reflexão que visa à solução coletiva de um dado problema de ordem social; segundo Barbier (2007, p. 14) a P-A tem a característica principal de implicação, ou seja, todos os envolvidos no processo de certa forma se comprometem. Por conseguinte,

[a] pesquisa-ação obriga o pesquisador a implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo. Ele compreende então que as ciências humanas são essencialmente ciências de interação entre o sujeito e o objeto de pesquisa. A pesquisa compreende que a sua própria vida social está presente na sua pesquisa sociológica e que o imprevisto está no coração de sua prática.

Vemos que a P-A tem um caráter de implicação nas ciências humanas, tendo como premissa a interação entre o sujeito e o objeto de pesquisa, já que ela é um fazer coletivo, em que “o pesquisador é um ser crítico e mediador, que está presente com todo o seu ser emocional” (BARBIER, 2007, p. 69). Desse modo, a pesquisa tem a intenção de analisar a questão do trabalho coletivo e o sentimento de pertencimento a um determinado grupo que atua em cooperação por meio da interação coletiva entre os envolvidos em uma atividade lúdica.

Para Barbier, em cada “fase da pesquisa, a avaliação e a reflexão – antes da ação e depois da ação – estão juntas” (p. 144). Para tanto, em cada nova fase sempre haverá a discussão e uma reflexão sobre todo o processo realizado.

Enfim, entendo que a P-A consiste em uma intercessão em prol de um maior entendimento dos fenômenos subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem de uma LE e o seu incremento. Sobre isso, El Adaloussi (2004) afirma que a pesquisa-ação tem a função de “diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando-a e incitando-a a desencadear novas ações” (p. 86), e, por meio dela, “os interessados tornam-se atores: participando do desenvolvimento da ação, contribuem para novos saberes” (p. 89).

Considero, então, essencial o compromisso político e social da pesquisa-ação, que é o da solução coerente e propositada de um problema, observado no contexto da sala de aula, por meio de uma prática pedagógica lúdica com aprendizes pré-adolescentes, no segundo semestre de ensino-aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira.

3.6 Cenário da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida junto a um grupo de alunos de língua espanhola do ciclo juvenil, no segundo semestre, em um Centro Interescolar de Línguas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Os treze alunos eram todos oriundos da Escola Pública do Distrito Federal. Os encontros aconteciam sempre às quintas-feiras. Foram 10 sessões ao todo, em que foram aplicadas atividades lúdicas, com os conteúdos⁹ que eram selecionados pela professora da turma e repassados à pesquisadora com antecedência de uma semana. No início, a pesquisadora procurou aplicar as atividades de acordo com os conteúdos trabalhados, a fim de que não houvesse quebra no que estava sendo estudado e que não prejudicasse o trabalho pedagógico. Em três sessões, a professora da turma sugeriu que a pesquisadora trabalhasse alguns temas transversais.

3.7 Aspectos éticos

Antes de iniciar a pesquisa, procurei a coordenação da escola para pedir a autorização para a realização do presente estudo, esclareci os objetivos e o tempo de duração, enfatizei que todo o trabalho a ser realizado com os alunos teria uma postura ética visando à garantia de sua credibilidade e validade acadêmico-científica (Apêndice 1).

Quanto aos participantes da pesquisa, reuni-me com a professora da turma uma vez antes de iniciá-la, a fim de esclarecer sobre todo o procedimento que realizaria com o grupo juvenil, informei-lhe que o seu nome verdadeiro seria preservado e que usaria pseudônimo quando eu fosse me referir a ela e que o mesmo procedimento seria feito com os alunos¹⁰. Todos os participantes da pesquisa (os responsáveis dos alunos) assinaram um Termo de Consentimento autorizando a utilização de todos os registros que fossem obtidos para a análise dos dados (Apêndice 3).

⁹ As atividades lúdicas aplicadas na turma envolviam os conteúdos que foram ou estavam sendo trabalhados pela professora regente, a fim de não prejudicar o andamento das aulas.

¹⁰ Como os alunos eram menores de idade, os pais assinaram o Termo de Consentimento.

3.8 Instrumentos de coleta de dados

A fim de assegurar a validade da pesquisa em uma investigação qualitativa, é primordial o uso de vários tipos de instrumentos para a coleta de dados. Nesta investigação, a coleta de dados realizou-se por meio do diário de bordo por parte dos alunos e da professora regente, diário de itinerância por parte da professora-pesquisadora e de dois questionários realizados no início e ao final da pesquisa com a professora da turma, gravação em áudio das sessões ministradas pela professora-pesquisadora. Acredito que os instrumentos que eu utilizei para realizar a coleta de dados foram essenciais para alcançar a meta de verificação de aplicação de atividades lúdicas com aprendizes pré-adolescentes no segundo semestre de estudo da língua espanhola.

As subseções seguintes trazem uma explanação mais detalhada sobre cada um dos instrumentos que serão utilizados para a obtenção dos dados.

3.8.1 Diário de bordo

O diário de bordo,¹¹ conforme Barbier (2007) é um instrumento subjetivo das impressões dos participantes da pesquisa (alunos e professora da turma), para o registro das suas impressões pessoais e autorreflexão de sua prática como aprendiz e docente da LE mediante a aplicação das atividades lúdicas. Eu adotei esse instrumento como registro da pesquisa quando percebi que somente analisando o que eles falavam ao final de cada sessão não era suficiente para compreender e interpretar de fato o desenvolvimento do estudo. Porém, cheguei à conclusão de que era melhor algo mais frequente para captar com mais detalhes o que os participantes da pesquisa percebiam. Assim, o diário de bordo começou a ser utilizado a partir da quinta sessão como instrumento de registro de dados para que os participantes registrassem suas impressões e auto-avaliações das atividades lúdicas realizadas.

¹¹ Ver Apêndice 6.

3.8.2 Diário de itinerância

No diário de itinerância,¹² de acordo com Barbier (2007) “registram-se pensamentos, sentimentos, desejos, sonhos, muitos secretos” (p. 134). É um instrumento de registro de impressões utilizado pela professora-pesquisadora, tendo viés subjetivo das ocorrências das sessões ministradas. O diário é de caráter íntimo, porém publicável; nele foram tratados acontecimentos, críticas, reações e sentimentos relevantes para serem descritos e tratados como registros de cunho afetivo. Esse instrumento é relevante para mim, porque me permitiu registrar as minhas próprias impressões, observações e sentimentos em relação a cada sessão ministrada, o que me auxiliou por conferir realismo e também como forma de ser uma ferramenta pessoal, como professora que ministrava as atividades e ao mesmo tempo como pesquisadora que analisava os acontecimentos dando-lhes sentido.

3.8.3 Questionários

Foram elaborados dois questionários¹³ com a professora da turma, no início e no término da pesquisa. Os questionários dirigidos foram utilizados com o fim de obter informações da turma e, também, para perscrutar os conhecimentos da docente em relação ao lúdico no ensino-aprendizagem do ELE.

3.8.4 Gravação em áudio das aulas

As gravações das sessões serviram como instrumento para captar com mais eficácia e realismo as sessões ministradas. Conforme postula Abrahão (2006), as gravações são utilizadas para “registrar observações gerais do contexto de sala de aula e também para o registro de aspectos específicos” (p. 226). Por falhas técnicas nem todas as sessões foram gravadas: do total de dez sessões, foram gravadas apenas seis. Os participantes da pesquisa eram avisados sobre as gravações, todos concordaram que elas fossem realizadas pela professora-pesquisadora.

¹² Ver apêndice 7.

¹³ Ver apêndices 4 e 5.

3.8.5 Caracterização dos participantes

A pesquisa foi realizada com a professora da turma e com o grupo de 13 adolescentes, constituído de oito meninas e cinco meninos, de faixa etária variando de 10 a 13 anos. No que diz respeito ao domínio da língua¹⁴, os alunos demonstravam o mesmo nível de conhecimento linguístico. Segue abaixo o quadro com os pseudônimos e idade dos participantes da pesquisa

Participante	Idade
Bianca	11 anos
Brendo	11 anos
Carla	13 anos
Estela	12 anos
Ester	12 anos
Gabriela	11 anos
Guilherme	11 anos
Luciano	13 anos
Marta	30 anos
Nélia	11 anos
Pablo	11 anos
Paula	11 anos
Sabrina	12 anos
William	12 anos

Quadro 5. Identificação dos Participantes da pesquisa

3.8.6 Período da coleta de dados

A pesquisa-Ação foi desenvolvida no período de 27/08 a 22/11, tendo ocorrido uma vez por semana. Cada sessão teve a duração de 1h 35 min, realizada no horário de 10:45 às 12:00, em uma quinta-feira.

Doravante, darei início às reflexões sobre os processos vividos pelo grupo, os quais serão apresentados no capítulo seguinte, em que farei a análise dos dados coletados a partir dos instrumentos descritos nesta seção.

¹⁴ Segundo o Quadro Comum Europeu de Referência (2001), os alunos desta pesquisa foram classificados no nível de utilizador elementar, no nível A1 – Capaz de compreender e utilizar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples. Pode apresentar-se e apresentar os outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

CAPÍTULO 4

DO REFERENCIAL DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O cerne do problema situa-se
na questão da mudança.

René Barbier

4.1 Elaboração das sessões¹⁵

Aqui, estão relacionadas todas as atividades lúdicas realizadas¹⁶ em cada seção, na qual eu atuei como professora-pesquisadora nesta investigação. Relata-se a descrição de cada atividade lúdica, bem como o processo de elaboração das atividades, essenciais para a análise desta investigação.

Vale ressaltar que as atividades propostas no plano de aula tiveram o intuito de servir como facilitadoras dos momentos de interação entre professora-pesquisadora, alunos e a professora da turma, em que se buscou a participação de todos os envolvidos. Dessa forma, o processo de reflexão que ocorria sempre nas sessões permitiu que todos os participantes fossem implicados na pesquisa, conforme a proposta de Barbier (2007).

A apresentação dos encontros está em ordem cronológica, bem como os apontamentos realizados pelos participantes da pesquisa, de acordo com os respectivos instrumentos de dados, passando pelo diário de itinerância da professora-pesquisadora, os diários de bordo dos alunos e professora da turma e os questionários aplicados à docente.

¹⁵ As sessões ministradas dos jogos propostos se encontram nesta subseção, por eu entender que elas são essenciais para que o leitor compreenda como as atividades lúdicas foram realizadas com os participantes desta pesquisa.

¹⁶ Todas as atividades lúdicas realizadas nesta pesquisa foram fruto de criações da própria pesquisadora e, também, de adaptações de outras propostas em material didático, consultados e que constam na referência deste estudo, como Carabela (2000) e Sorriso da linguagem: Brincadeiras e jogos para o ensino da língua portuguesa (2009).

4.1.2 Primeira sessão

Objetivando conhecer os alunos e esclarecer sobre a proposta da pesquisa, propus uma atividade de apresentação. Antes, pedi que eles citassem os adjetivos que conheciam para descrição de caráter e/ou de personalidade de uma pessoa e depois acrescentei outros, para serem utilizados na descrição; então, iniciei a minha auto-apresentação e, depois, eles também se descreveram. Cada um falou o seu nome e utilizou os adjetivos.

No segundo momento, a turma foi dividida em dois grupos, orientei que cada componente a partir daquele momento seria repórter, visto que cada um teria que contribuir com uma pergunta, objetivando conhecer a professora-pesquisadora. Retirei-me da sala para que os pré-adolescentes ficassem mais à vontade. Posteriormente, foi escolhido um aluno por grupo para realizar a entrevista comigo; fui o mais sincera que pude nas respostas, para que fosse estabelecido, nesse primeiro encontro, um vínculo de confiança e amizade. Vale ressaltar que toda a entrevista se deu na língua espanhola.

A atividade seguinte teve como objetivo que os alunos compreendessem a minha proposta de trabalho em relação ao desenvolvimento da pesquisa. Fizemos um grande círculo com as cadeiras, expliquei que o objetivo do jogo era trabalhar de forma cooperativa. Desse modo, o jogo não excluiria ninguém, assim, todos deveriam andar em círculo ao redor das cadeiras e quando a música parasse de tocar, todos deveriam sentar-se em uma cadeira. A cada nova rodada uma cadeira seria retirada e eles sentariam nas cadeiras que restassem, e, por fim, com somente uma cadeira, todos deveriam dar um jeito de sentar-se na cadeira e ninguém deveria ficar em pé. Observei que todos cooperaram uns com os outros para que nenhuma pessoa ficasse excluída. Aproveitei essa atividade para ouvir os comentários dos aprendizes sobre essa atividade e para enfatizar os objetivos da pesquisa.

A última atividade consistiu em escrever adjetivos para os companheiros da turma, tendo como objetivo a observação. Cada participante recebeu um papel que foi pregado em suas costas. Ao som de uma música, todos deveriam andar pela sala e escolher uma pessoa e escrever dois adjetivos. Ao final, todos leram os adjetivos e comentaram se concordavam ou não, falando na língua espanhola,

como exemplo: Sou alegre, inteligente, atencioso e não sou organizado, piadista, falador etc, [Soy alegre, listo, atencioso y no soy organizado, chistoso, hablador...] Todas as fichas foram coladas na parede da sala.

Comentamos ao final sobre as atividades realizadas e pedi que os alunos sintetizassem com uma palavra o primeiro encontro. A maioria utilizou: divertido, alegre, descontraído, diferente, maravilhoso, saboroso, legal, surpreendente, prazeroso e regular. Observei que os aprendizes se envolveram em todas as atividades e utilizaram a língua de forma interativa, também colaboraram e cooperaram uns com os outros nos jogos realizados.

4.1.3 Segunda sessão

Primeira atividade: **Batata Quente**. Objetivo: completar a sentença dada com o nome de um lugar da cidade. Ao som de uma música uma bola ia sendo passada, quando a música parasse de tocar, a pessoa que ficasse com a bola completaria a sentença, como por exemplo: É um lugar onde compramos pão, é a... [Es un lugar donde compramos pan, es la ...] e assim, sucessivamente. Quando uma pessoa não conseguia completar a sentença os demais participantes colaboravam.

Segundo jogo: **Letras confusas**¹⁷, com o objetivo de formar a palavra correta de um estabelecimento comercial da cidade. Os alunos em grupo recebiam pequenas fichas com as letras desorganizadas e deveriam descobrir o lugar correspondente; à medida que iam formando a palavra correta, uma pessoa do grupo escrevia a palavra em uma folha e outro componente se levantava para pegar mais uma ficha para formar outra palavra e assim por diante. Observei que durante o jogo os alunos se envolveram para formar as palavras de maneira colaborativa. Algumas palavras que os alunos não conseguiram identificar, posteriormente, foram trabalhadas pela professora-pesquisadora.

Terceira atividade, **Cidade Divertida**¹⁸. Objetivo: construir uma cidade com os nomes das fichas que eles conseguiram formar da atividade anterior. Cada componente do grupo ficou encarregado de buscar figuras nas revistas, para

¹⁷ Ver anexo 1.

¹⁸ Ver anexo 2.

recortar as gravuras que ilustrassem os lugares comerciais. Antes, os alunos foram orientados sobre a importância de se planejar a cidade antes de colar as figuras.

Ao final, os alunos avaliaram a aula com um gesto positivo ou negativo, a grande maioria avaliou com um gesto positivo e dois alunos com um gesto de mais ou menos. Quando perguntei o porquê, eles não souberam explicar. Percebi que nas atividades eles trabalhavam focados na sua realização e quando havia algum colega disperso, os outros faziam com que aquele colega se envolvesse, todos participaram da confecção da cidade.

4.1.4 Terceira sessão

Relembramos a atividade da **Cidade Divertida**. Um componente de cada grupo apresentou a cidade em espanhol. Posteriormente, fiz perguntas sobre a cidade, comparando com a que eles moravam, e, também, aproveitei o trabalho para perguntar sobre a localização de cada lugar, por exemplo: Onde está o parque? Eles respondiam em espanhol dando a localização. Em seguida, perguntei se eles moravam na mesma cidade e onde estava localizada a casa deles. A partir daí, relembramos as partes da casa, pedi que falassem o lugar que mais gostavam da casa e o motivo.

Segunda atividade: **Jogo de Adivinhação**. Objetivo: descobrir a parte da casa, como exemplo: É a parte da casa onde nos banhamos, é o... banheiro [Es la parte de la casa donde nos bañamos... es... el baño o cuarto de baño], quando alguém sabia, levantava a mão e respondia, depois o aluno descrevia o banheiro da casa dele e assim, sucessivamente.

Terceira atividade: **Mudança das cadeiras**. Objetivo: utilizar o léxico das partes da casa. Expliquei que todos deveriam estar sentados em suas cadeiras em forma de círculo e uma pessoa ficaria no centro ealaria: Quem tem banheiro em sua casa [El que tiene un baño en su casa]? As pessoas que tivessem um banheiro em sua casa deveriam trocar de cadeira com as outras pessoas e quem estivesse no centro do círculo deveria conseguir uma cadeira para sentar-se, e assim sucessivamente. Quando se objetivava que todos mudassem de lugar, a

pessoa no centro do círculo dizia: Casa completa. Quem ficasse três vezes sem conseguir uma cadeira, teria que descrever a sua casa na língua espanhola. Quando um aluno não conseguia apresentar livremente a sua casa, eu pedia que os colegas fizessem perguntas para que, assim, conseguisse responder e, assim, aos poucos, estaria dando informações sobre a casa.

Terceira atividade: **Dobradura da casa dos sonhos**¹⁹. Objetivo: produzir a casa dos sonhos e depois de confeccionada apresentá-la oralmente aos demais. Os alunos receberam dois papéis, primeiro deveriam dobrá-los ao meio e depois dar uma nova dobra até formar um quadrado; posteriormente, cada um desenhava a frente da casa, em que as folhas eram grampeadas e cortadas em formato de uma casa; cada página da dobradura representava a parte da casa. Depois os alunos foram orientados a desenhar o que havia em cada parte, ilustrando da forma que quisessem. Infelizmente não houve tempo para terminar a atividade, por isso pedi que os alunos concluíssem em casa ou que a professora da turma desse um tempo na aula seguinte.

Pedi que os alunos avaliassem a aula desse dia com um gesto positivo ou negativo, todos avaliaram com um gesto positivo. Observei que os alunos interagiram bastante na língua espanhola, trabalharam em grupo de forma colaborativa, também se focaram na realização das atividades propostas, embora não houvessem conseguido terminá-las na própria aula. Percebi, também, que os alunos nesta idade têm resistência de apresentar sozinhos, assim, é necessário trabalhar mais a autoconfiança por meio do trabalho em equipe.

4.1.5 Quarta sessão

Relembramos a aula anterior. Pedi que os alunos apresentassem a *Casa dos sonhos*, eles apresentaram oralmente e depois comentamos.

Primeiro jogo, **O chefe manda**. Objetivo: obedecer às ordens do chefe. Todos ficaram em pé e pedi que caminhassem livremente pela sala e disse: O chefe ordena que andem juntos, à direita da sala de aula, à esquerda, ao lado do

¹⁹ Ver anexo 2. Fig.2.

colega... [El jefe ordena que andem juntos, a la derecha del aula... a la izquierda del aula, al lado del colega...] e assim, continua o jogo. Essa atividade serviu de aquecimento para a próxima.

Segundo jogo, **O esconderijo**. Objetivo: localizar um objeto escondido. Um aluno era escolhido para sair da sala de aula e os demais participantes escolhiam um objeto do colega ausente e escondiam em um determinado lugar da sala. Posteriormente, o aluno que estava fora da sala era convidado a entrar e era orientado a fazer perguntas para descobrir onde estava o objeto e os outros participantes respondiam com Sí o No, Frío o Caliente, exemplo: Está à esquerda da sala de aula? Está em cima, embaixo da mesa, detrás do armário [Está a la izquierda del aula, está arriba., abajo de la mesa, detrás del armario...]? Essa atividade foi realizada com mais de 6 alunos, somente um não conseguiu descobrir onde estava o seu objeto.

Na atividade seguinte, utilizamos os cartazes confeccionados pelos alunos da cidade divertida, na segunda sessão. Primeiro, dividi a turma em três grupos; os alunos foram orientados a analisar e descrever a cidade confeccionada e, em seguida, localizar os estabelecimentos comerciais, para assim apresentar oralmente.

Os alunos avaliaram essa quarta sessão com uma palavra, a maioria utilizou: divertida, legal, dinâmica, boa, variada, diferente. Observei que os alunos participaram de todas as atividades, esforçaram-se para expressar-se na LE, embora com limitações de vocabulário; nesse sentido, eu reforçava as palavras novas para serem utilizadas. Ao trabalharem em grupo, os alunos demonstraram cooperação na realização das atividades propostas. Porém, na apresentação oral, eles se dispersaram muito para ouvir os outros, tive que muitas vezes pedir silêncio e atenção. Com isso, penso ser necessário sempre enfatizar com os aprendizes a importância de escutar o outro, para que assim possam compreender o que está sendo realizado, para que haja maior envolvimento de todos.

4.1.6 Quinta sessão

Iniciamos a aula relembrando os números de 0 a 100, depois pedi que os alunos falassem um número que consideravam ser da sorte para eles. Com isso, trabalhei a relevância dos números na vida de cada um e a expressão oral. Primeiro jogo, **Queimada dos números**. Objetivo: trabalhar os números e a atenção. O jogo consistia em que os alunos dessem as mãos e com elas estendidas colocassem-nas sobre as mãos do colega; informei que nos números pares eles deveriam retirar a mão para que o colega não batesse na mão dele, se o colega batesse, ele estaria queimado, desse modo deveria resolver um problema matemático e se não conseguisse os demais o ajudariam.

Segundo jogo, **Número absurdo**. Objetivo: responder uma pergunta feita pelo colega utilizando um número da ficha. Entreguei as fichas com números de zero a cem e perguntei quais questionamentos poderiam ser feitos para serem respondidos com aqueles números, como exemplo: Quantos anos? [Cuántos años tienes? Cuántos hermanos tienes]... e assim, por diante. Com as fichas dos números em mãos, o colega do lado fazia uma pergunta para o outro; ele teria que responder com o número que havia na sua ficha. Essa atividade foi divertida, pois quando a pergunta era, por exemplo: Quantos irmãos você tem? [Cuántos hermanos tienes?], o aluno com o número 35 respondia: Tenho trinta e cinco irmãos [Tengo treinta y cinco hermanos] e dessa forma todos riam bastante.

Terceiro jogo, **Problemas matemáticos**. Objetivo: descobrir o número do colega por meio de operações matemáticas. Um aluno elaborava uma operação para que o resultado correspondesse ao número que havia em sua ficha. Se os outros conseguissem resolver a operação e descobrissem o número, o aluno do número descoberto indicava outro colega para continuar o jogo.

Último jogo, **Bingo dos números**²⁰. Objetivo: completar a cartela com os números sorteados. Primeiro distribuí as cartelas do bingo com números de 0 a 100, que seriam sorteados; quem completasse toda a cartela ganharia um prêmio. Durante o jogo os alunos se mantiveram atentos aos números que iam sendo sorteados. Quando uma aluna completou toda a cartela, ganhou o prêmio e

²⁰ Ver anexo 3. Fig.3.

continuei o jogo para que outros conseguissem completar a cartela. Todos conseguiram realizar a atividade e receber o prêmio.

Ao final da sessão, os alunos sintetizaram com um adjetivo: divertido, legal, descontraído, alegre, diferente etc. Percebi que o grupo como um todo estava bem animado com as atividades realizadas, participando sem nenhum problema e colaborando tanto com os colegas quanto com a professora-pesquisadora. Assim, penso que trabalhar dessa maneira é atrativo e interessante para os alunos pré-adolescentes, pois eles se envolvem em todo o processo dos jogos.

4.1.7 Sexta sessão

Iniciamos a sessão com uma breve reflexão das atividades desenvolvidas na turma. Percebi que os alunos se mostraram animados com a pesquisa. Primeiro jogo, **Palavra Tabu**. Objetivo: descobrir a palavra tabu com perguntas direcionadas. Os alunos receberam uma ficha com uma palavra, pedi que fizessem perguntas para descobrir a palavra tabu, como: Onde pitufas? Com quem pitufas? Você gosta de pitufas? [Dónde pitufas? Con quién pitufas? Te gusta pitufar?] etc. Vale lembrar que o verbo pitufar não tem tradução. Os aprendizes faziam tantas perguntas quantas fossem necessárias para descobrir a palavra tabu. Em seguida, relembramos os verbos relacionados à rotina: banhar, levantar, tomar o café da manhã, almoçar, passear e estudar etc, [bañarse, levantarse, desayunar, almorzar, pasear, estudiar y etc]. Utilizei esses verbos para apresentar a minha rotina com gestos e os alunos tentavam descrever oralmente na língua espanhola, da mesma forma cada um apresentou a sua rotina.

No segundo momento, houve a confraternização da turma, em que foi celebrado o dia das crianças e do professor. Conversamos informalmente sobre a importância dessas datas; em seguida cada um elaborou um pensamento ou frase sobre o dia do professor e da criança na língua espanhola, com auxílio da professora-pesquisadora, depois todos apresentaram suas frases. Antes dos comes e bebes explorei o léxico da festa: bolos [Bollos], guardanapos [servilletas]

refrigerantes [gaseosas], copos [vasos], salgadinhos [saladitos], doces [dulces] etc.

Terceiro jogo, ***Vamos a la fiesta***. Objetivo: relembrar o que os colegas colocaram na sacola para ir à festa. A atividade consistia em que os alunos no primeiro momento colocassem na sacola um determinado objeto e falassem por que o levariam à festa; no segundo momento era retirado o objeto e era perguntado de quem era e o porquê de levá-lo à festa, e assim por diante. Em seguida, todos avaliaram as atividades com um gesto positivo ou negativo, a maioria avaliou com um gesto positivo.

Percebi que o fato de os alunos terem vivenciado a confraternização e as atividades que estavam todas relacionadas com a temática festa influenciou positivamente para que os aprendizes fizessem uso da língua de maneira que lhes fizesse sentido e de forma contextualizada.

4.1.8 Sétima sessão

Primeiro jogo, ***Qual é o bicho?*** Objetivo: descobrir o animal desenhado pelo colega no quadro. Apresentei alguns nomes de animais por meio de fichas, perguntando sobre os seus hábitos alimentares, comportamentos etc. Em seguida, distribuí algumas fichas aos alunos, depois cada um se dirigia ao quadro e desenhava para que os outros descobrissem o animal. Na segunda atividade ***Que bicho eu sou?*** Objetivo: descobrir o nome do animal por meio das descrições. A professora-pesquisadora apresentou os animais por meio de suas características e os alunos deveriam descobrir; quando uma pessoa identificava o animal, seria a próxima a continuar o jogo. Posteriormente, apresentei os refrões utilizados na língua portuguesa com os animais trabalhados nos jogos. Os alunos eram incentivados a descobrir o significado de cada refrão e a professora-pesquisadora relacionava o uso de cada um em contextos específicos. Seguem abaixo:

REFRÕES EM LÍNGUA PORTUGUESA	SIGNIFICADO
Acertar na mosca	Acertar o alvo.
Casal de pombinhos	Um casal perfeito ou bonito.
Engolir um sapo	Não dar resposta a um desaforo.
Fazer uma vaquinha	Juntar dinheiro em grupo.
Ficar uma arara	Ficar irado, com raiva.
Pagar o mico	Ficar constrangido em uma situação.
Pagar o pato	Pagar uma conta ou algo.
Parecer barata tonta	Estar perdido sem saber o que fazer.
Ser um mão de vaca	Não gostar de gastar dinheiro.
Ser uma mosca morta	Ser sem atitude.
Ser um gato/a	Ser bonito/a.
Ser um porco	Ser sujo, não ter apresentação pessoal.
Ser uma anta	Não ser inteligente.
Ser uma perua	Ser extravagante (usado mais para mulher)
Ser uma víbora	Ser traidora, não ser confiável.
Soltar a franga	Ficar muito à vontade.
Soltar cachorros	Ficar muito nervoso/a.

Quadro 6. Refrões em língua portuguesa.

Em seguida, apresentei os refrões em espanhol e os comparei aos da língua portuguesa, relacionando-os aos significados e às situações que poderiam ser empregados.

REFRÕES EM LÍNGUA ESPANHOLA	SIGNIFICADO
Más vale un pájaro en mano que cien volando.	Melhor ter algo certo do que trocar pelo duvidoso.
A caballo regalado no se mira los dientes.	Não reclamar de algo que foi presenteado.
Matar un pájaro de un tiro.	Acertar o alvo.
El buye solo bien se lame	Melhor só que mal acompanhado.
Aquí hay gato encerrado.	Tem algo estranho nessa situação.
Gato com guantes no caza ratones.	Ter as ferramentas adequadas para resolver um problema.
Estar con otro sapo de otro pozo.	Não se sentir bem em um ambiente.
Buscarle la quinta pata al gato.	Procurar por problemas.
Por la boca el pez muere.	Ser prejudicado por uma fraqueza.
Perro que ladra no muerde.	Mostrar-se valente e não resultar em nada.
Cría cuervos y te sacarán los ojos.	Pensar que tem uma pessoa de confiança.

Quadro 7. Refrões em língua espanhola.

Terceiro jogo, **Completar o refrão**. Objetivo: descobrir o refrão por meio da junção de duas fichas. Distribui uma ficha para cada aluno com uma parte de um refrão, cada um ganhou uma parte que seria completada com outra que o colega havia recebido. Solicitei que cada aluno lesse a sua parte e completasse com a parte que estava com o colega; quando descobriam o refrão, eles juntavam as duas partes e produziam em dupla uma situação. Logo após, cada dupla apresentava oralmente.

Quarto jogo, **Que bicho vai dar?** Objetivo: juntar os animais de espécies diferentes e produzir um terceiro animal. Os alunos foram divididos em duplas, cada um recebeu uma ficha com o nome de um animal; a proposta era que eles

juntassem dois animais e criassem um terceiro, como exemplo: gato + cachorro = gachorro. Eles deveriam desenhar o animal resultante da união dos dois anteriores e descrever suas novas características; em seguida, as duplas apresentaram os animais; todos riram bastante durante essa atividade. Os alunos avaliaram esse dia com alguns adjetivos: legal, divertido, engraçado, bacana, criativo e etc.

Observei que houve uma boa participação dos alunos, pois todos contribuíram na realização das atividades, ajudavam-se mutuamente sem nenhum clima de competição. Nesse sentido, vejo que a competição de certa forma é instigada pelo professor, porém, quando se trabalha com objetivos previamente traçados, há uma clareza maior das atividades e o que se deseja atingir.

4.1.9 Oitava sessão

Primeiro jogo, ***Mímicas em ação***. Objetivo: descobrir por meio de mímicas os elementos da natureza. Os componentes da natureza foram distribuídos em fichas: flores, árvore, praia, floresta, oceano, mar etc. Cada aluno recebeu uma ficha e fazia a mímica da palavra correspondente, quem acertasse seria o próximo a continuar. Em seguida, a turma foi dividida em quatro grupos, a fim de produzir frases publicitárias em espanhol sobre o meio ambiente; essa atividade procurou trabalhar a criatividade dos alunos na L- alvo; quando não conseguiam escrever uma determinada palavra a professora-pesquisadora auxiliava. Logo após, todos apresentaram suas frases e depois comentamos.

Segunda atividade, ***Par animal perfeito***. Objetivo: descobrir por meio de gestos o animal que correspondesse com o seu par masculino ou feminino. Cada aluno recebeu uma ficha com o nome de um animal no masculino e/ou feminino, através de um gesto do animal, o colega que estivesse com o feminino fazia o mesmo gesto e os dois se uniam, assim, eles deviam utilizar a língua espanhola para fazer perguntas para interagir um com o outro a fim de conhecerem-se. Alguns animais em pares como: perro/a, gato/a, conejo/a, caballo/yegua, león/a, mono/a, Buye/vaca, sapo/rana, oso/a polar, culebra macho/hembra, foca

macho/hembra, gallo/gallina, ballena macho/hembra [cachorro/a, gato/a, coelho/a, cavalo/égua, leão/leoa, macaco/a, boi/vaca, sapo/rã, urso polar/a, cobra macho/fêmea, foca macho/fêmea, galo/galinha, baleia macho/fêmea]. Ao final, as duplas apresentaram o diálogo produzido.

Terceiro jogo, **Bingo dos Animais**. Objetivo: completar a cartela com os nomes dos animais sorteados. Assim, foi dada uma folha aos alunos; eles foram orientados a dividi-la em quatro partes e em cada quadrado da folha os alunos escreviam um animal, cujos nomes estavam escritos previamente no quadro branco da sala; em seguida, eu sorteava os animais por meio de suas características e assim os participantes descobriam por meio dessas características o animal e se havia em sua cartela. Todos os participantes do jogo ganharam um prêmio, quando conseguiam fazer a cartela completa.

Percebi que, quando os alunos tinham que imitar o animal para formar o par perfeito, ficavam acanhados e muitas vezes tive que incentivá-los para fazer o gesto do animal. Assim, é de suma importância observar que os pré-adolescentes não gostam de se expor; dessa forma, funciona mais algo que façam de forma coletiva, sem muita exposição, pois eles pensam que estão “pagando mico”.

4.1.10 Nona sessão

Primeiro jogo, **Telefone sem fio**. Objetivo: ouvir e compreender uma mensagem ao ouvido em espanhol e transmiti-la ao colega. A professora-pesquisadora passa uma mensagem ao ouvido do aluno e a mesma será transmitida ao ouvido de cada participante, ao final a última fala a mensagem que entendeu em voz alta e o primeiro também, assim, as mensagens são comparadas. Depois comentamos sobre a importância de aprender a ouvir e transmitir uma mensagem, seja ela na língua materna ou não de forma fidedigna ou coerente. Todas as mensagens transmitidas estão relacionadas à rotina cotidiana.

Segundo jogo, **Mímicas da rotina**. Objetivo: descobrir por meio de mímicas a rotina correspondente e dizê-la em espanhol. Aproveitei a atividade para

perguntar os horários em que os alunos realizavam suas atividades rotineiras. Depois alguns alunos foram escolhidos para apresentar suas rotinas.

Terceiro jogo, **Memória das horas**. Objetivo: relacionar as horas por extenso com as horas dadas em algarismos. Antes a professora-pesquisadora revisou a leitura das horas em espanhol e perguntou a importância delas na rotina; em seguida, os alunos fizeram um grande círculo, no centro foram colocadas as fichas das horas em tamanhos grandes para facilitar a identificação e a leitura (segue o modelo abaixo). Um aluno era convidado a iniciar o jogo, então escolhia uma ficha com uma letra escrita e depois outra com um número, se a hora escrita em algarismos correspondesse à hora escrita, o aluno formava o par ganhava um prêmio. De acordo com o quadro abaixo:

HORAS	ESCRITA POR EXTENSO
01:00	Es la una de la madrugada.
12:30	Son las doce y media.
06:35	Son las siete menos veinticinco de la mañana.
09:45	Son las diez menos quince/cuarto de la mañana.
11:10	Son las once y diez de la mañana.
18:50	Son las siete menos diez de la noche.
20:20	Son las ocho y veinte de la mañana.
17:00	Son las cinco de la tarde.
21:40	Son las diez menos veinte de la noche.
13: 00	Es la una de la tarde.
22:30	Son las diez y media de la noche.

Quadro 8. Jogo de Memória das Horas

Logo após, os alunos jogaram em grupos o ***Dominó das Horas***²¹, na mesma perspectiva do primeiro jogo. Depois foram orientados a desenhar a rotina deles em um papel e apresentá-la oralmente. Após as apresentações, a professora-pesquisadora perguntava pela rotina de um determinado aluno e os demais respondiam a quem correspondia e assim, por diante, com exemplo: Quem é a pessoa que se levanta às 08:30 da manhã?

Percebi que os alunos se envolveram nas atividades, realizaram-nas em grupo de forma cooperativa e colaborativa. Creio que as atividades desenvolvidas nessa sessão foram significativas para os pré-adolescentes, pois eles mantiveram-se o tempo todo animados e engajados nos jogos e se expressaram na língua espanhola.

4.1.11 Décima sessão

Primeiro jogo, ***Quem é?*** Objetivo: produzir informações dadas e a partir delas produzir uma mensagem, também, trabalhar o conhecimento dos alunos em relação aos colegas. Assim, os aprendizes foram orientados a escrever em um papel o seu nome, idade, adjetivos positivos e negativos para se referir ao seu caráter, animal preferido, lugar preferido para passear, a parte da casa de que mais gostam e alguns horários de sua rotina e uma mensagem de fim de ano. Em seguida, os papéis foram recolhidos para serem sorteados posteriormente. A pessoa que tirasse o nome de um colega deveria utilizar as informações que estavam escritas sobre ele e passar as informações aos demais, na língua espanhola. Todos deveriam escutar com atenção e descobrir a quem correspondia e a pessoa que acertasse seria a próxima a continuar.

Segundo jogo, ***A festa***. Objetivo: utilizar informações dadas para transmiti-las ao grupo, também, trabalhar a atenção dos alunos em relação ao seu meio social (sala de aula). Assim, utilizando as informações da atividade anterior, coloquei os nomes de todos os participantes em um envelope e um aluno tirava um nome e dizia: Vou a uma festa e quero levar fulano porque é simpático, companheiro, gosta de macaco e acorda às 08:00 da manhã [Voy a una fiesta y

²¹ Anexo 3. Fig.4.

quiero llevar a fulano porque es simpático, compañero y le gusta el mono y se despierta a las 08:00 de la mañana].

Em seguida, realizamos uma reflexão sobre as atividades lúdicas realizadas. Os alunos de modo geral disseram que a pesquisa foi proveitosa, porque aprenderam e interagiram mais na língua espanhola de maneira divertida e descontraída. Afirmaram também que tiveram mais motivação para estudá-la por meio dos jogos. Logo após, houve a confraternização de despedida, eles lamentaram o fato de ser o último dia da pesquisa, pois, para eles, aprender com jogos é mais interessante e prazeroso.

Nessa última sessão, os alunos estavam bem à vontade e envolveram-se nas atividades realizadas. Percebi que eles entenderam o uso dos jogos em sala de aula como facilitador da aprendizagem e, também, como uma atividade dinâmica e atrativa que contempla a faixa etária deles. Porém, ressalto que atividades demoradas fazem com que os aprendizes se dispersem. Nesse sentido, há que observar o tempo para não ocorrer a distração e o desinteresse.

4.2 Análise de dados por eixos temáticos

A seguir, analisarei os dados por eixos temáticos. Serão descritos os excertos dos alunos²², da professora da turma e da pesquisadora, a fim de que haja uma melhor compreensão dos temas tratados.

4.2.1 Jogo e afetividade

A afetividade como já visto, deve ser levada em conta no ensino, pois o ser humano não é só cognição, mas também emoção, sendo essa um componente imprescindível no processo de ensino-aprendizagem de LE. De acordo com Oliveira e Rego (2003), o “psiquismo de todos os seres humanos, funciona com base nos sentidos e significados, construídos historicamente e compartilhados culturalmente” (p. 14). Assim sendo, penso que os fatores afetivos podem

²² Vale ressaltar que os excertos dos alunos participantes da pesquisa tiveram a revisão ortográfica e de concordância verbal e nominal da professora-pesquisadora, porém não houve alteração quanto ao sentido que o participante pretendia dar.

favorecer ou prejudicar no ensino da L-alvo. No que se refere a esta pesquisa, percebi que os alunos mediante o lúdico se mostraram animados e envolveram-se nas atividades lúdicas. Como se observa nos excertos abaixo (todos os sublinhados foram feitos pela professora-pesquisadora):

Excerto (1) Breno, 11 anos

As aulas nos ajudaram a aprender principalmente se for com jogo. Os jogos estimulam nosso cérebro, fazem a gente pensar, desafiam a nossa mente, a gente aprende mais, fazem a gente estudar mais e aumentam nosso fósforo cerebral. Não fazem a gente se preocupar se vai errar ou não.

Excerto (2) Bianca, 11 anos

Apesar de ter vindo a poucas aulas suas, soube aproveitar e ter a chance de escrever nessas folhas o que eu senti ao participar de seus jogos. Bjs.

Percebo que Breno faz uma sistematização do que seja lúdico e, também, realiza uma análise profunda do tema, apesar da sua idade. Na primeira parte do relato, ele enfatiza a importância do jogo. O participante da pesquisa está se referindo aos jogos aplicados em sala de aula, os quais visavam sempre à aprendizagem e o engajamento dos aprendizes na LE.

Conforme Breno, o jogo é uma atividade desafiadora, que contribui para o desenvolvimento da cognição. Também, tem o potencial de motivar o aluno a estudar, contribuindo assim para sua capacidade cerebral; o jogo é relaxante, pois não existe nele a cobrança se a pessoa vai errar ou não.

Dessa forma, o lúdico é visto como uma atividade motivadora, já que permite ao indivíduo desenvolver seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais, o que favorece o ensino-aprendizagem do ELE. Nesse sentido, apoio-me em Almeida (2009, p. 87) para enfatizar que

[O] lúdico, por meio de brincadeiras, se faz presente e está estreitamente ligado ao processo de aquisição e desenvolvimento da cognição, seja

pela percepção dada por meio das primeiras impressões sensoriais, seja pela memorização de informações, seja pelo uso da linguagem [...]

Infiro, nessa proposição, que o lúdico é parte integrante do ser humano. Também, Fernández (2011) afirma que a “inteligência não se constrói no vazio: ela se nutre da experiência de prazer pela autoria” (p. 82), ou seja, o lúdico propicia ao aprendiz uma experiência prazerosa e envolvente, devido ao fato de o aluno se ver como agente do processo. Da mesma forma, Elkonin (2009) assevera que o jogo está relacionado à realidade e tem forte relação com o prazer, como experiência agradável que viabiliza o desenvolvimento das relações sociais do indivíduo com o seu grupo. Sobre isso, vemos no excerto abaixo, a relação do lúdico como motivador no ensino:

Excerto (3) Guilherme, 11 anos

Eu acho que jogar aprendendo espanhol é bom, porque é uma forma de aprender se divertindo, aí nós temos interesse nos jogos e acabamos aprendendo ainda mais [...] Por isso que achei muito interessante [...]

Depreendo que Guilherme relaciona o lúdico à diversão, ao afirmar que durante o jogo a pessoa se sente interessada para aprender. Nesse relato, percebo que o jogo desperta o aprendiz para o processo de ensino-aprendizagem de LE; assim sendo, o lúdico em sala de aula com pré-adolescentes representa uma atividade atrativa e significativa, no sentido de motivá-los para o aprendizado. Sobre isso, Fernández (2011) corrobora com a premissa de que a aprendizagem “nasce da ação de ser construtora da autoria de pensamento, aquele prazer e aquela alegria que se imprimem no sujeito ao sentir-se sujeito de sua aprendizagem.” (p. 83). Nessa perspectiva, o lúdico permite que o aprendiz seja atuante, sendo esse fator preponderante para que os alunos se sintam motivados e engajados na L-alvo. Em relação à motivação, a professora participante da pesquisa faz a seguinte análise:

Excerto (4)²³ Professora Marta

As mudanças que pude observar se referem ao ponto motivacional dos alunos com relação ao espanhol com ELE. Durante as atividades eles se mostraram mais dispostos ao aprendizado da língua e principalmente à socialização. O sentimento é de que eles se sentiram mais a vontade com a língua, não lhes parecendo algo tão distante de sua realidade linguística, pois puderam participar do lado prático da língua sob a forma lúdica, adequada à idade deles. Sentiram-se livres para expressar ideias, opiniões e expressões, também tiveram boa aceitação com relação à pesquisa, mantendo a parcialidade dos dados, já que não se preocuparam em ser foco de uma pesquisa acadêmica, mas tratam cada atividade como mais um aprendizado e um momento de descontração. De forma positiva, a pesquisa possibilitou o desenvolvimento da parte social da língua cultivando valores comunicacionais.

A professora Marta expressa que o lúdico para os alunos pré-adolescentes é uma atividade potencialmente motivadora. Nesse sentido, conforme Huizinga (2010), a visão do que seja jogo pode variar de cultura para cultura e de pessoa para pessoa, porquanto a ideia do que seja divertido ou não depende dessa visão primária, do grau de envolvimento do jogador, de seus sentimentos e motivações em relação ao jogo. Nessa perspectiva, a docente enfatiza que lúdico é “adequado à idade deles”, ratificando assim que os aprendizes, nessa faixa etária, têm a necessidade de aprender com jogos, visto que o jogo proporciona-lhes prazer, envolvimento e motivação no processo de ensino. Sobre isso, Nunes (2009) afirma que o lúdico, propriamente dito, é uma ação dinâmica de como se joga e de como se brinca. Assim, o lúdico com alunos pré-adolescentes permite que o ensino de LE ocorra de maneira dinâmica e divertida. Nessa mesma perspectiva, percebi que os alunos têm mais interesse no ensino da LE mediante o lúdico, como se nota no relato a seguir:

²³ Retirado do segundo questionário realizado com a professora da turma (cf. Apêndice 5)

Excerto (5) pesquisadora

As atividades lúdicas fazem com que os alunos tenham um maior interesse pela dinâmica da aula, pois eles se envolvem mais, interagem mais uns com os outros e com mais interesse.

Vejo que o lúdico é envolvente na sala de aula de LE, pois de acordo com Huizinga (2010, p. 5)

a intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas [...]. Pois, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que residem à própria essência e características do jogo.

Cada participante da pesquisa tem uma ideia do que seja lúdico e o considera como uma atividade indispensável para o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Tais fatores revelam que o ser humano de maneira intrínseca apresenta uma tendência lúdica, característica do *homo ludens*²⁴ (HUIZINGA, 2010, p. 3), visto que o jogo tem o poder de absorver o indivíduo de forma intensa e proporciona um clima de entusiasmo e motivação nos participantes. Podemos perceber isso nos excertos abaixo:

Excerto (6) Luciano, 13 anos

Bom, eu acho as aulas bem legais, são bastante divertidas e ainda aprendemos, é um jeito de aprender bem legal, *eu gosto muito dessas aulas...*

Excerto (7) Gabriela, 11 anos

O bom em aprender jogando é que todo mundo gosta de jogar e assim prestamos bastante atenção e é divertido. Por isso que eu gostei muito dessas aulas com a professora Francis.

²⁴ Cf. 2.9.1

Excerto (8) Professora Marta

Aprender com atividades lúdicas é muito positivo porque trabalha a motivação dos alunos e os prepara para receber melhor o conteúdo, sensibilizando a aprendizagem do conteúdo novo. Com o uso da ludicidade os alunos se sentem mais integrados à língua e aos colegas de classe.

Excerto (9) pesquisadora

As atividades lúdicas fazem com que os alunos tenham um maior interesse pela dinâmica da aula, pois eles se envolvem mais, interagem mais uns com os outros e com mais interesse.

Tanto os alunos quanto a professora da turma conceberam as atividades lúdicas como motivadoras, pois eles se sentiram mais à vontade para aprender a L-alvo. Compreendo, ainda, que o lúdico motiva os alunos para apropriação dos conteúdos, já que contribui para uma melhor exposição e dinamização dos conteúdos; tais fatores permitiram que os aprendizes se sentissem mais à vontade por não existir o medo de errar, o que facilitou a assimilação dos conhecimentos e, também, pelo fato de os alunos estarem mais relaxados e a aprendizagem se dar de maneira mais descontraída. Nesse sentido, Santos (2011 p. 13) propõe que o uso do lúdico contribui para trabalhar de forma integral, pois

[s]er lúdico, portanto, significa usar mais o hemisfério direito do cérebro e, com isto, dar uma nova dimensão à existência humana, baseado em novos valores e novas crenças que se fundamentam em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, o autoconhecimento, a arte do relacionamento, a cooperação, a imaginação e a nutrição da alma.

Portanto, o lúdico permite trabalhar o indivíduo, desde sua parte cognitiva, passando pela afetiva e social. Por isso, os pré-adolescentes se mostraram bastante receptivos e participantes durante as atividades lúdicas. Sobre isso, Santos (2008), ainda, enfatiza que “a educação pela via da ludicidade propõe uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirando numa concepção de educação, para além da instrução.” (p.

15). Ou seja, a educação pela ludicidade contribui para trabalhar com valores norteadores no que se refere ao convívio social. Assim, para Almeida (2012, p. 62),

é preciso existir uma relação intrínseca entre o lúdico e a função pedagógica da escola, especialmente no sentido de desenvolver e estimular habilidades e competências, tomadas como a promoção básica de novas aprendizagens.

Assim, penso que os jogos despertaram o interesse de novos conhecimentos por parte dos aprendizes, pela satisfação de aprender com prazer e de maneira dinâmica. Como podemos ver nos excertos (5) e (6), especialmente, em uma atividade lúdica o aluno permanece mais motivado para aprender a LE. Nessa perspectiva, a motivação é uma variável afetiva indispensável para que o aprendiz de LE tenha em seu interior o desejo de seguir aprendendo. Nesse sentido, de acordo com Mastrella-de-Andrade (2011, p. 90),

fatores como desejo de aprender uma língua estrangeira (LE), força de vontade para integrar-se em interações de prática na língua-alvo, força interior que impulsiona a ir em frente apesar dos obstáculos que podem surgir, certeza consciente da necessidade de realmente desenvolver competência numa nova língua, dentre outros, se relacionam com o que em geral é concebido como motivação para aprender língua.

Compreendo que a motivação como variável afetiva contribui para que o ensino-aprendizagem do ELE se dê de forma eficaz, pelo fato de os alunos estarem inseridos em um ambiente que promove a interação entre os pares potencializando, assim, a aprendizagem. Assim, o lúdico como atividade significativa e motivacional proporciona que haja um aumento da motivação intrínseca e extrínseca. Como se percebe no relato a seguir:

Excerto (10) Bianca, 11 anos

É muito bom porque nós aprendemos prestando mais atenção e se divertindo. E esta pesquisa é muito interessante porque estão nos estimulando a falar de nossos gostos e nos abrir com vocês.

Observo, no relato acima, que a aluna concebe que o lúdico é algo que estimula a pessoa a prestar a atenção e falar de seus gostos, sendo uma experiência agradável. Dessa forma, para Arnold e Brown (2000), as atividades lúdicas podem proporcionar sentimentos positivos que produzem, por sua vez, uma resposta positiva ante o ensino-aprendizagem da LE, no que se refere à melhora do aprendiz no objeto alvo dessa relação. Nessa perspectiva, para Vygotsky (1998), o pensamento se origina na motivação, necessidade, impulso, emoção e na integração social, os quais produzem material linguístico para os processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Com isso, percebi que as atividades lúdicas contribuíram para que os aprendizes tivessem uma experiência afetiva positiva na L-alvo e, conseqüentemente, conseguissem dar uma resposta positiva, no sentido de ter um maior engajamento nessa língua.

Na sequência, veremos a questão da interação comunicativa evidenciada nos excertos dos participantes.

4.2.2 Interação comunicativa

Vimos que o ensino de uma LE deve ter como prioridade a questão do uso da língua para a interação comunicativa entre os pares e de maneira significativa de acordo com Almeida Filho, 2005; Barbirato, 2005; Cantero, 2008; Nicolaidese, 2008; Widdowson, 2005; Richards, 2011. Nessa perspectiva, os aprendizes desta pesquisa foram estimulados por meio dos jogos a interagirem entre si na LE, a fim de negociar e comunicar de forma livre e espontânea na relação entre os pares. Sobre essa proposição, veremos a seguir o que afirmam os participantes desta pesquisa:

Excerto (11) Bruna, 11 anos

É muito bom porque nós aprendemos prestando mais atenção e se divertindo. Esta pesquisa é muito interessante porque está nos estimulando a falar de nossos gostos e nos abrir com vocês.

Excerto (12) Gustavo Guilherme, 11 anos

A aula de hoje foi boa porque foi divertida e nós dialogamos.

Excerto (13) Estela, 12 anos

A sétima aula foi muito legal, fizemos um desenho, trabalhamos as frases e eu gostei porque falamos do meio ambiente e dos animais, é bom trabalhar com jogos.

Os alunos relataram o que mais apreciaram nas atividades, o fato de poderem se expressar, ou seja, comunicar uma dada mensagem e negociar com os seus pares na LE. Com isso, houve maior interação, já que eles usaram a língua de forma engajada e significativa, isto é, a comunicação estabelecida durante os jogos fazia parte da vivência dos participantes, como exemplo: os animais, o meio ambiente e a festa da turma. Infiro com isso que interação por meio do lúdico favorece mais circulação de língua e de maneira espontânea e propositada, sem ter o medo de arriscar-se ou preocupar-se com as estruturas linguísticas, embora tais estruturas sejam essenciais para o uso apropriado da língua, porém, não como um fim, porquanto há que aprendê-las para o uso imediato em um contexto social, como assevera Widdowson (2005).

Nessa perspectiva, conforme Richards (2011), a competência comunicativa compreende “saber como manter a comunicação, apesar das limitações no conhecimento do idioma” (p. 4). De acordo com esse pressuposto, pude trabalhar com os aprendizes a questão do uso da língua para a comunicação, objetivando que eles mantivessem com os seus pares a interação na LE de forma que lhes fizesse sentido.

Apesar do pouco tempo de estudo dos alunos desta pesquisa na língua espanhola, eles a usaram de maneira simples, para apresentar, conhecer outra pessoa, entrevistar uma pessoa, dar a direção de um determinado estabelecimento, localizar um objeto etc; contudo, muitas vezes como professora-pesquisadora ia aos pouco auxiliando com novas estruturas linguísticas que eles ainda não sabiam e que eram ensinadas de forma contextualizada, com relação à necessidade de uso no momento. Como assevera Widdowson (2005), “temos que

vincular, de uma forma e de outra, a língua estrangeira objeto de ensino a contextos concretos de uso” (p. 81).

Segundo Cantero (2008), a interação comunicativa é a atividade mais importante das demais atividades comunicativas que o falante desenvolve, visto que toda atividade humana está mediada pela interação pessoal através da comunicação. Dessa forma, ensinar LE para a interação requer que o professor de línguas objetive sempre em sua prática a questão de os alunos interagirem nessa língua de forma propositada e contextualizada, para que, assim, o estudo focado na forma (ou na gramática) vislumbre tal finalidade. Porém, aprender a língua para o uso acarretará sempre ter um objetivo comunicativo; sobre essa questão podemos analisar os excertos seguintes:

Excerto (14) professora Marta

E por fim, descreveram os colegas com adjetivos, cada um pôde ver o que os colegas opinavam sobre [...] No geral os alunos cooperaram para responder as perguntas e foram estimulados a falar em espanhol.

Excerto (15) professora Marta

Neste dia todas as atividades estavam voltadas para a Confraternização da turma, acredito que isso facilitou muito a comunicação na língua alvo, o fato de eles terem vivenciado a situação festa para realizar as atividades propostas de forma mais natural e espontânea.

Excerto (16) pesquisadora

[...] observei que os alunos participaram muito bem de todas as atividades propostas, eles se esforçavam para se expressar na língua alvo [...]

Nos excertos (14) e (15) a professora Marta demonstra que a experiência que os alunos tiveram facilitou para que a interação comunicativa na LE se desse de forma propositada e contextualizada. Nessa perspectiva, segundo Almeida

Filho (2002, 2005) no comunicar algo a alguém mostra-se a relevância social da língua na interação social. Então, aprender uma LE é se pautar sempre para a interação social com os interlocutores dessa ação comunicativa, como mensurar algo na língua, defender uma ideia por meio dela e interagir de maneira significativa.

Desse modo, de acordo com Figueiredo (2006), a interação na sala de aula de língua propicia aos alunos oportunidades de trocas de informações e estratégias de aprendizagem, permitindo assim que verifiquem o que sabem e o que ainda devem aprender para expressar-se. Por isso, as atividades lúdicas permitiram que os aprendizes interagissem entre si e percebessem suas dificuldades e tentassem superá-las de forma cooperativa, colaborativa e por meios de estratégias. Tal processo contribuiu para a superação de um dado problema de ordem linguístico-comunicativo na intervenção direta com o seu meio social ou da intervenção direta da professora-pesquisadora.

Desta forma, através de oportunidades para a interação ou uso produtivo da língua é que o falante não nativo adquire a língua (Johnson e Johnson, 1998; Figueiredo, 2006). Portanto, a interação pode ser favorecida por meio de atividades que promovam a aprendizagem colaborativa ou cooperativa na LE, a fim de que, juntos, os participantes avancem na competência linguístico-comunicativo. Pois, o “ato de comunicar é mais uma interação colaborativa do que uma afirmação de si mesmo.” (FIGUEIREDO, 2006, p. 16). Para tanto, ressalto que o caráter colaborativo da interação por meio do lúdico, favoreceu a comunicação face-a-face entre os pares, quando os aprendizes trabalhavam em grupo e se ajudavam mutuamente.

Sobre o trabalho em grupo, Figueiredo (2006) enfatiza que esse tipo de trabalho favorece o desenvolvimento da competência interacional e que os alunos em grupo têm maior consciência do trabalho coletivo e, consequentemente, aprenderem uns com os outros. Também, acrescenta que através de interações significativas há a promoção da interação, com vistas à negociação de significados, acarretando com isso a fluência na língua. Para ele, o trabalho em grupo promove ambiente de apoio, onde há a diminuição da ansiedade e uma

maior compreensão dos outros. Sobre essas proposições, podemos ver nos excertos que seguem:

Excerto (17) professora Marta

O sentimento é de que eles se sentiram mais à vontade com a língua não lhes parecendo algo tão distante de sua realidade linguística, pois participaram do lado prático da língua sob a forma lúdica adequado a idade deles.

Excerto (18) professora Marta

[...] Entretanto, é preciso estabelecer limites para que os alunos não liguem à aula somente aos jogos, mas que compreendam o valor prático da ludicidade é que considerem os momentos em que precisam se dedicar ao estudo gramatical da língua e seus aspectos morfológicos e sintáticos.

Observo que, para a professora Marta, a concepção de língua, ainda, é vista como algo distante do uso, pois parece que a LE não é entendida no ensino para a interação e, tampouco, para a comunicação. Percebo que momentos estanques devem ser forjados pelo docente de línguas e não como algo prático e natural da própria dinâmica do complexo processo de ensinar e aprender língua.

Assim, apoio-me em Caetano-Rousselot (2005) quando ressalta que as práticas pedagógicas que priorizam o ensino de regras gramaticais reforçam ainda mais o caráter vertical da comunicação, da relação professor, aluno e aluno-aluno, que não permite ao aprendiz engajar-se em situações reais de comunicação. Para tanto, é vital uma interação face-a-face, vinculada a uma atividade que permita viabilizar a interação dos aprendizes na LE, no sentido de usá-la para negociar e buscar acordos de forma real e apropriada.

Ainda, Caetano-Rousselot (2005) afirma que os alunos precisam vivenciar a língua, antes de inserir-se nos diversos contextos comunicativos, contudo é necessário que eles aumentem o potencial linguístico e tenham meios de tornar-se sujeito de sua própria produção linguística, ao invés de repetir frases

descontextualizadas, destituídas de sentido e isoladas de um contexto comunicativo.

Conforme Almeida Filho (2005, p. 83), quando amostras de línguas são oferecidas e criadas inteiramente dentro do discurso comunicativo imediatamente, elas priorizam alguns traços dessa linguagem comunicativa como sua significação como mensagem real; com relevância maior dos conteúdos para o aprendiz, com ênfase mais acentuada no indivíduo, com vistas a uma maior autonomia, negociação, capacidade de escolher o que dizer e como dizê-lo. Como se nota nos seguintes depoimentos:

Excerto (19) professora Marta

E por fim descreveram os colegas com adjetivos, cada um pôde ver o que os colegas opinavam sobre...

Excerto (20) professora Marta

No geral os alunos cooperaram para responder às perguntas e foram estimulados a falar em espanhol.

Excerto (21) professora-pesquisadora

[...] os jogos fazem com que os alunos tenham um maior interesse nas atividades, fazendo-os trabalhar em equipe e proporcionando uma maior interação em sala de aula.

Assim sendo, as atividades lúdicas aplicadas com os pré-adolescentes desta pesquisa proporcionaram o que Almeida Filho (2012) afirma da aula como o “oásis de usos da L-alvo, ou uso comunicativo na nova língua” (p. 71). Segundo ele seriam instâncias de uso efetivo da L-alvo, que nos sirvam de insumo relevante, que se possa valer do idioma para comunicação, inclusive, esse autor ressalta que o contrário dessas oportunidades “configuram um deserto de uso para o aprendiz.” (IBIDEM). Desse modo, para Almeida Filho, o efeito benéfico desse oásis de usos pode ser

[a] criação de aulas ricas em oportunidades de usos torna-se, nesse contexto, oásis de uso real e culturalmente situado na nova língua em nível de acessibilidade tal que haja expressivo aproveitamento das interações para se construir a competência comunicativa que se deseja na nova língua. (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 71).

Acredito que lúdico propicia que a sala de aula de LE possa ser um “oásis” de oportunidades, onde os alunos possam interagir na língua de forma que lhes faça sentido, a fim de que, coletivamente, haja engajamento na interação comunicativa dentro de um contexto culturalmente situado, valendo-se de insumos compreensíveis e relevantes.

Na concepção de Almeida Filho (2002, p. 47), o ensino comunicativo organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno capacitando-o a usar a L-alvo na interação com outros usuários. Ele assevera que

o ensino comunicativo não toma as formas da língua como descritas na sua gramática como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender, das amostras autênticas da língua que se vão oferecer ao aluno-aprendiz.

Depreendo do exposto, que o ensino de LE deve estar sempre alicerçado no uso comunicativo, pois mesmo as estruturas gramaticais necessitam ser ensinadas e aprendidas com o objetivo precípuo da interação comunicativa entre os interlocutores do discurso.

Com isso, apoio-me em Bakhtin (1997, 2006), para quem a linguagem é dialógica²⁵; os alunos usaram-na de maneira interativa, nesse processo o Eu sofre influência direto do Outro quando estão na interação comunicativa entre os interlocutores do discurso. Podemos ver essa prerrogativa, no seguinte relato:

Excerto (22) Brendo, 11 anos

Eu gostei da atividade, do primeiro dia foi o que a pessoa tinha que falar uma qualidade sua, pois assim, você sabe o que as pessoas pensam de você.

²⁵ Para Bakhtin (1997), o princípio dialógico da linguagem, ocorre quando o Eu está em um processo de interação com o Outro, em que ocorre o encontro das múltiplas vozes que compõe essa interação.

Para Brendo a linguagem é social, pois é por meio dela que o sujeito toma consciência de si próprio e tem a dependência do outro. Partindo desse pressuposto, a linguagem, na perspectiva de Bakhtin tem um papel central na mediação e na interação social.

Concordo com Richards (2002) quando enfatiza que o aprendizado de línguas deve basear-se nos seguintes processos: interação entre os usuários do idioma; criação coletiva de significado; interações com propósitos definidos e, por fim, negociação de significado, à medida que o aluno e seu interlocutor cheguem a um entendimento. Nessa concepção, de acordo com Bakhtin (1997), a interação através da linguagem envolve, além da comunicação, a negociação de sentidos e significados e o desenvolvimento do aprendiz.

Percebo que os jogos propostos nesta investigação permitiram que os alunos negociassem o tempo todo com os seus pares de forma colaborativa e cooperativa, alcançando, com isso, propósitos comunicativos na LE. Sobre essa proposição podemos ver no seguinte excerto:

Excerto (23) Estela, 12 anos

Foi muito legal fizemos um desenho e trabalhamos as frases. Eu gostei porque falamos do meio ambiente e dos animais, é bom trabalhar com jogos.

Percebo no relato acima que por meio dos jogos a produção comunicativa na LE se deu de forma contextualizada e significativa, já que havia uma ligação do que se dizia com o que se sabia. Sobre isso, Almeida Filho (2002) afirma que quando tal relação ocorre, verdadeiramente há a produção de língua para a comunicação de forma natural e real. Para esse autor, a sala de aula pode propiciar a interação comunicativa em interações que não sejam somente artificiais, mas reais entre o professor, alunos e alunos-alunos, no sentido de um interlocutor atuar como comunicador de sua própria mensagem de forma significativa.

Portanto, através de oportunidades de interação com o uso produtivo da língua, pode-se promover a aprendizagem colaborativa ou cooperativa na LE, pois segundo Figueiredo (2006) o “ato de comunicar é mais uma interação

colaborativa do que uma afirmação em si mesmo.” (p. 16). Da mesma forma, para Bakhtin (1997, p. 92), a interação compõe-se

[n]ão só das palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivência.

Sendo assim, palavra, enunciação e contexto não estão desvinculados da esfera real da língua, pelo contrário, são produto de uma civilização e organização política. Para Bakhtin, o ato da fala e o seu produto, a enunciação, não podem ser explicados somente a partir das condições do sujeito falante, pois a enunciação tem uma natureza social que ocorre sempre na interação, visto que “o homem é um ser histórico e social” (FREITAS, 2003, p. 134).

Com isso, a linguagem tem a perspectiva de totalidade, integrada à vida humana. Por conseguinte, a comunicação entre os aprendizes do ELE não pode se dar fora de uma situação concreta, visto que o enunciado pertence ao universo de relações dialógicas, enquanto a palavra e a sentença são a unidade da linguagem. Como podemos observar no relato seguinte:

Excerto (24) Carla, 11 anos

Hoje essa aula foi muito legal porque nós falamos sobre os dias da semana e como é a nossa rotina.

Percebo, nesse excerto, a necessidade intrínseca da participante em falar de algo de sua vivência. Sobre isso, Souza (2010) afirma que o discurso é diretamente ligado à vida em si e não pode ser dissociado dela para não perder a sua significação. Esse autor, ainda, assevera que “a língua como fator social supõe direcionamento sempre para o outro” (p. 110).

Na perspectiva de Souza (2010), a categoria básica da concepção da linguagem em Bakhtin é a interação verbal, para cuja realidade é fundamental o seu caráter dialógico, entretanto o diálogo faz parte do processo de comunicação ininterrupto, visto que não há enunciado isolado, pois todo enunciado pressupõe

aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão. Portanto, um enunciado é apenas um elo de uma cadeia que só pode ser compreendido no interior dela. Nesse sentido, para esse autor

[O] valor do enunciado não é determinado pela língua, como sistema puramente linguístico, mas pelas diversas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com o sujeito falante e com os outros enunciados (SOUZA, 2010, p. 102).

Diante dessa preposição, compreendo que a língua visa sempre à relação social por meio da interação, assim a “língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza da interação social dos locutores” (BAKHTIN, 2006, p. 130); ou seja, quando se faz uso da língua a interação se concretiza de forma contínua com os agentes do discurso por meio da enunciação. Sobre a enunciação, Freitas (2003) afirma que para Bakhtin, a enunciação consiste em dois aspectos: o linguístico, que é reiterativo e se refere a um objeto pré-existente e o contexto, que é único, tendo como referência, novos enunciados. Consequentemente, o enunciado se produz num contexto que é sempre social. Assim, todo enunciado é um diálogo, pois na “comunicação entre duas pessoas até as interações mais amplas são entre enunciados.” (p. 135). Pode-se perceber que a interação envolve sempre a relação de um para o outro por meio da linguagem, em que vemos nos seguintes excertos:

Excerto (25) Gabriela, 11 anos

Nós fizemos um jogo de perguntas e o que ia levar para a festa. Depois treinamos mais nossa linguagem.

Excerto (26) Guilherme, 11 anos

A aula de hoje foi boa porque foi divertida e porque dialogamos.

Nesses relatos as interações surgiram da dialogização, isto é, da interação social entre os interlocutores do discurso que, segundo Faraco (2009) e na perspectiva bakhtiniana, seria o encontro sociocultural das vozes e a dinâmica

que se estabelece nessa relação dialógica, da qual às vezes se formam nas fronteiras o plurilinguismo dialogizado. Em tais fronteiras, as vozes sociais se entrecruzam de maneira multiforme e “vão se formando novas vozes sociais” (p. 58). Com isso, o objetivo efetivo do dialogismo são as relações dialógicas face a face. Para o autor supracitado, o dialogismo face a face é de caráter intrinsecamente social, isto é, a interação face a face não pode ser reduzida como um “encontro fortuito em que se trocam enunciados a esmo” (ibidem, 2009, p. 64), pelo contrário, a interação face a face é um evento único e irrepetível. Ou seja, o que é dito uma vez não poderá ser repetido da mesma forma, devido ao fato da interação social ser sempre dinâmica e envolver elementos complexos.

Entretanto, é essencial dimensionar a interação como estrutura socioideológica, na qual os interactantes são seres socialmente organizados, situados e que agem em um complexo quadro de relações socioculturais no interior do qual se manifestam relações dialógicas, que por sua vez são relações entre índice social de valor, o qual o enunciado é entendido não como unidade da língua, mas como um “complexo de relações entre as palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas.” (FARACO, 2009, p. 66).

Considero, portanto, que as interações mediadas pelas atividades lúdicas permitiram que os alunos utilizassem a língua para negociar e estabelecer relações comunicativas com os colegas, embora, durante todo o processo, percebi o que afirma Rocha (2009): a visão da aprendizagem que impera na aula revela entender a linguagem como sistema “a-temporal e a-histórico, leva o ensino da língua a partir da prática de estruturas, que geralmente vão do nível mais simples ao mais complexo, limitando o campo sêmico abaixo de teor de conflito e de complexidade cultura” (p. 31).

Infelizmente, o ensino de LE é visto simplesmente para praticar estruturas linguísticas, ou seja, seria o estudo da forma desfocado do contexto, perdendo assim significado e relevância para o aprendiz. Rocha (2009) ainda assevera que a visão da linguagem predominante distancia-se daquela que é vista como instrumento de poder, inviabilizando, portanto, que “as interações em sala de aula trabalhem fortemente em favor do contexto educacional” (FABRÍCIO, 1991 apud

ROCHA, 2009, p. 32). Depreendo com isso que o ensino de línguas mesmo na abordagem comunicativa tem um forte foco no sentido e na produção de interações significativas e, em contrapartida, ainda muito ligada à visão de ensino-aprendizagem de línguas através da prática de funções de linguagem (Rocha, 2009).

Nicolaides (1996) assevera que quanto maior a possibilidade de interação, mais se consegue o engajamento do aluno no processo de ensino aprendizagem. Com essa perspectiva, percebi que as atividades lúdicas favoreceram um maior envolvimento dos alunos durante todo o processo e, consequentemente, um maior engajamento na L-alvo de maneira interacional com os seus pares.

Na perspectiva de Brown (2004), jogo é “uma forma de comunicação [...] visto que o jogo é natural, ativo e motivador; podemos introduzi-lo em situações onde outras linguagens são entediadas e pouco eficazes” (p. 34). Portanto, o ensino de LE por meio dos jogos cooperativos, permitiu, neste estudo, que a língua fosse vista como mediadora e facilitadora da aprendizagem, o que contribuiu para que essa língua se “desestrangeirizasse” para o aprendiz, tornando-se familiar, à medida que a língua foi concebida e utilizada na interação, comunicativa entre os pares.

Excerto (27) professora Marta

Na terceira aula foi produzido um desenho da casa de cada aluno, assim, trabalhou-se o que há dentro da casa. As partes da casa foram trabalhadas através de um jogo em círculo, no qual os alunos puderam relacionar os conteúdos trabalhados.

No excerto acima, observo que as atividades lúdicas favoreceram a integração do conhecimento novo com o que o aluno já sabia e, consequentemente, contribuiu para a aprendizagem significativa. Com isso, o viés teórico da aprendizagem significativa de Ausubel segundo Masini (2008, p. 65), diz respeito a que o professor “tem como proposta de ensino desvendar o que o aluno ‘já sabe’, buscando localizar as representações, os conceitos e as ideias disponíveis em sua estrutura cognitiva.” Nas atividades lúdicas a professora-

pesquisadora procurou relacionar sempre o que os alunos já sabiam com os novos conhecimentos que iam sendo aprendidos, nesse processo se buscou aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos para que os novos conhecimentos fossem se acomodando aos saberes anteriores que os aprendizes demonstravam deter.

Observei que os aprendizes participaram ativamente com os seus conhecimentos prévios e as novas informações foram sendo integradas aos poucos aos conhecimentos anteriores. Nessa perspectiva, de acordo com Masini a aprendizagem significativa diz respeito à integração de novas informações em um complexo processo pelo qual, situado no tecido dos acontecimentos em suas ações, interações, retroações e determinações, aquele que aprende adquire conhecimento.

Para Vygotsky (1988), o aprendizado se viabiliza por meio da intervenção dos outros, sendo, portanto, um fenômeno social. Dessa forma, os jogos propiciaram a mediação entre os sujeitos pela linguagem. Nessa concepção, o processo de mediação tem o conhecimento como resultado dessa mediação feita entre os indivíduos, representantes do mundo social e cultural (Oliveira, 2000).

Excerto (28) Sabrina, 12 anos

Aprender espanhol jogando e brincando é muito mais divertido porque não vira um assunto chato. Além disso, trabalhamos em grupo e é muito legal, quando não consigo fazer um exercício um colega do grupo pode ajudar. Com os jogos que a professora nos ensina, aprendemos sobre a matéria e brincamos ao mesmo tempo...

O aumento da interação entre os participantes nos JCs favorece a troca de conhecimentos, quando estão jogando e colaborando uns com os outros, e, conseqüentemente, aprendem significativamente (Vygotsky, 2003). Além disso, os JCs podem desenvolver o respeito mútuo, por existir a dimensão construtivista, pois o aprendiz é sujeito da construção do conhecimento.

Apoio-me, também, na teoria sociointeracionista, que tem como ponto central a aquisição dos conhecimentos pela interação do indivíduo com as pessoas do meio em que vive (Vygotsky, 1998).

Já para Vygotsky (2003), as relações interativas entre as pessoas é que garante a aprendizagem. Desse modo, as relações interacionais ocupam um papel relevante para ambos, visto que a interação proporciona o desenvolvimento.

Sendo assim, apoio-me em Freitas (2003), quando afirma que aprendizagem para Vygotsky é um processo iminentemente social que ocorre na interação com adultos e companheiros mais experientes, em que a linguagem tem um papel destacado na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis.

Na perspectiva de Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio da interação, em que o indivíduo possa interagir com o seu meio social, objetivando a troca de conhecimentos via contatos sociais, a fim de promover o desenvolvimento cognitivo do aprendiz e ao mesmo tempo o seu engajamento no ato da comunicação. Com isso, o processo é viabilizado por meio da ZDP, que por sua vez possui o papel de reforçar as práticas interativas vigentes nas relações sociais. Para Caetano-Rousselot (2005), “provavelmente é nesta zona que diversos tipos de aprendizagem tomam forma e sentido.” (p.21)

A seguir, veremos a questão dos jogos cooperativos e da aprendizagem, nas perspectivas dos participantes da pesquisa.

4.2.3 Jogos cooperativos e aprendizagem

O uso do lúdico na modalidade dos JCs na educação contribui para que o desenvolvimento do indivíduo se dê nos aspectos cognitivo, emocional e social, pois, segundo Macedo et al (2005), as atividades lúdicas trazem benefícios, tanto para o processo de ensino como para os alunos, no sentido de proporcionar a aprendizagem significativa. Também, Elkonin (2009) assevera que o aspecto “essencial em uma situação lúdica é a transferência de significados” (p. 3). Ou seja, o lúdico permite que o objeto de ensino faça sentido para o participante, o que contribui para a aprendizagem.

Vejo que os JCs favoreceram a aprendizagem dos alunos, ao permitir que eles trabalhassem de forma colaborativa e cooperativa, já que ocorreu da mesma

forma; o que permitiu o desenvolvimento tanto da ZDP, quanto da construção de andaimes. Sobre isso, podemos observar os depoimentos abaixo:

Excerto (29) Breno, 11 anos

É por isso que os jogos nos ajudam a aprender, sem esquecer que o importante não é ganhar e sim os três Ps (persistir, praticar e participar). Isso nos ajuda a praticar e persistir no espanhol.

Excerto (30) Ester, 12 anos

É bom aprender espanhol brincando, porque trabalhamos juntos e eu aprendo bastante. As atividades foram muito legais porque aprendemos a matéria jogando. Aprendemos as partes da casa, da cidade e tudo isso brincando.

Nos excertos acima, vemos que os alunos sentiram-se à vontade quando aprenderam em grupo, pois, como foi dito no excerto, (30) “[...] *trabalhamos juntos e eu aprendo bastante [...]*”. Nesse sentido, Brotto (2001) corrobora com a proposição de que aprender é sempre uma “aprendizagem compartilhada, ocorrendo em uma situação dinâmica de co-educação e cooperação, na qual todos são simultaneamente, professores-e-alunos.” (p.4) Porquanto, o foco que se apresenta nessa dinâmica é que a aprendizagem é o resultado a ser alcançado nas interações cooperativas, presentes nos processo de descoberta e transformação da realidade. Sobre isso, de acordo com Orlin (1974, p. 94), os jogos cooperativos promovem o bem-estar de seus participantes pois

experiências de cooperação humana são o ingrediente essencial para o desenvolvimento da saúde psicológica. A interação cooperativa com os outros é imperativa para o desenvolvimento da aceitação de si mesmo, da confiança, da autoconfiança e da identidade pessoal, que são alicerces para o bem-estar psicológico de uma pessoa. Consequentemente não existem habilidades mais importantes para um ser humano do que as de interação social cooperativa.

Nessa concepção, os jogos cooperativos trazem todos os benefícios para o indivíduo que trabalha em grupo. Pois, por meio do grupo, a pessoa tem uma

maior consciência de si mesma, visto que através da interação social cooperativa os alunos desta pesquisa contribuíram para executar as atividades propostas e envolveram-se ao mesmo tempo, sem nenhuma resistência.

Almeida (2010) pressupõe que todos os objetivos no processo educativo tenham ou possam construir uma intencionalidade coletiva. Desse modo, o jogo cooperativo forja no agir do aluno o alcance dos objetivos coletivos que contemplem a todos indistintamente.

Os jogos desenvolvidos com os alunos visaram, também, que eles colaborassem uns com os outros, a fim de desenvolver a ZDP, como postula Vygotsky (2003), em que um indivíduo menos capaz é auxiliado por outro mais capaz que pode ser tanto o professor como o colega. Penso que os pré-adolescentes colaboravam mutuamente na execução das atividades e que ninguém ficou sem se envolver ou realizá-las. Com isso, infiro que houve também a questão da construção dos “andaimes”, no sentido de que o trabalho em grupo realizado forjou nos alunos a cooperação e colaboração no que se refere ao desenvolvimento cognitivo do outro.

De acordo com Orlink (1974), a “experiência com novos jogos deve demonstrar que ser aceito não depende totalmente de um resultado.” (p. 116). Ou seja, o jogo depende sempre do grau de envolvimento e cooperação de todos. Eles possibilitaram que os indivíduos contribuíssem com suas experiências de forma coletiva, tornando-se significativos para todos. Sobre isso, vemos no relato a seguir:

Excerto (31) professora Marta

Na terceira aula foi produzido um desenho da casa de cada aluno, assim, trabalhou-se o que há dentro da casa. As partes da casa foram trabalhadas através de um jogo em círculo, no qual os alunos puderam relacionar os conteúdos trabalhados.

No excerto acima, observo que as atividades lúdicas favoreceram a integração do conhecimento novo com o que o aluno já sabia e, conseqüentemente, contribuiu para a aprendizagem significativa. Com isso, o viés teórico da aprendizagem significativa de Ausubel segundo Masini (2008, p. 65),

diz respeito a que o professor “tem como proposta de ensino desvendar o que o aluno ‘já sabe’, buscando localizar as representações, os conceitos e as ideias disponíveis em sua estrutura cognitiva.” Nas atividades lúdicas a professora-pesquisadora procurou relacionar sempre o que os alunos já sabiam com os novos conhecimentos que iam sendo aprendidos, nesse processo se buscou aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos para que os novos conhecimentos fossem se acomodando aos saberes anteriores que os aprendizes demonstravam deter.

Observei que os aprendizes participaram ativamente com os seus conhecimentos prévios e as novas informações foram sendo integradas aos poucos aos conhecimentos anteriores. Nessa perspectiva, de acordo com Masini a aprendizagem significativa diz respeito à integração de novas informações em um complexo processo pelo qual, situado no tecido dos acontecimentos em suas ações, interações, retroações e determinações, aquele que aprende adquire conhecimento.

Para Vygotsky (1988), o aprendizado se viabiliza por meio da intervenção dos outros, sendo, portanto, um fenômeno social. Dessa forma, os jogos propiciaram a mediação entre os sujeitos pela linguagem. Nessa concepção, o processo de mediação tem o conhecimento como resultado dessa mediação feita entre os indivíduos, representantes do mundo social e cultural (Oliveira, 2000). Podemos perceber que a mediação ocorre com mais frequência quando os alunos trabalham em pequenos grupos como no relato abaixo:

Excerto (32) Sabrina, 12 anos

Aprender espanhol jogando e brincando é muito mais divertido porque não vira um assunto chato. Além disso, trabalhamos em grupo e é muito legal, quando não consigo fazer um exercício um colega do grupo pode ajudar. Com os jogos que a professora nos ensina, aprendemos sobre a matéria e brincamos ao mesmo tempo...

O aumento da interação entre os participantes nos JCs favorece a troca de conhecimentos, quando estão jogando e colaborando uns com os outros, e, conseqüentemente, aprendem significativamente (Vygotsky, 2003). Além disso,

os JCs podem desenvolver o respeito mútuo, por existir a dimensão construtivista, pois o aprendiz é sujeito da construção do conhecimento.

Apoio-me, também, na teoria sociointeracionista, que tem como ponto central a aquisição dos conhecimentos pela interação do indivíduo com as pessoas do meio em que vive (Vygotsky, 1998).

Já para Vygotsky (2003), as relações interativas entre as pessoas é que garante a aprendizagem. Desse modo, as relações interacionais ocupam um papel relevante para ambos, visto que a interação proporciona o desenvolvimento.

Sendo assim, apoio-me em Freitas (2003), quando afirma que aprendizagem para Vygotsky é um processo iminentemente social que ocorre na interação com adultos e companheiros mais experientes, em que a linguagem tem um papel destacado na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis.

Na perspectiva de Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre por meio da interação, em que o indivíduo possa interagir com o seu meio social, objetivando a troca de conhecimentos via contatos sociais, a fim de promover o desenvolvimento cognitivo do aprendiz e ao mesmo tempo o seu engajamento no ato da comunicação. Com isso, o processo é viabilizado por meio da ZDP, que por sua vez possui o papel de reforçar as práticas interativas vigentes nas relações sociais. Para Caetano-Rousselot (2005), “provavelmente é nesta zona que diversos tipos de aprendizagem tomam forma e sentido.” (p.21). Em trabalhos cooperativos os participantes da pesquisa construíram de forma colaborativa o conhecimento, como podemos perceber no relato a seguir:

Excerto (33) professora Marta

As aulas baseadas no lúdico foram positivas porque motivou os alunos ao aprendizado e incentivou a cooperação entre eles.

Percebo no excerto da professora Marta que ela relaciona o lúdico como experiência positiva e motivadora para os aprendizes e, em sua visão, promoveu o aprendizado dos participantes. Para Palangana (2000), o processo de

apropriação do conhecimento se dá “no decurso do desenvolvimento de relações reais efetivas do sujeito com o mundo” (p. 31), tais relações não dependem da consciência do sujeito individual, mas são determinadas pelas condições histórico-sociais nas quais ele está inserido. Assim, considerações em torno do conceito da ZDP reafirmam o princípio vygotskyano de que as interações sociais em geral e, em especial, o ensino sistemático constitui o principal meio através do qual o desenvolvimento avança; com isso, a construção do conhecimento manifesta-se na e pela interação social.

Portanto, a aprendizagem mediada pelos jogos cooperativos levaram os alunos a construírem sentido de forma coletiva, naquilo que estão aprendendo no seio do grupo social por meio da interação, que é promovida pela e na linguagem.

Em relação à aprendizagem, Rego (2011, p. 107) afirma que o “aprendizado para Vygotsky é o resultado das interações sociais que o indivíduo realiza com os seus pares.” Depreendo que os jogos cooperativos promoveram um aumento da interação social entre os indivíduos.

Para Crandall (2000, p. 243), o aprendizado cooperativo requer “interação social e negociação de significados entre os membros dos grupos heterogêneos implicados em tarefas, para cuja realização todos os componentes do grupo têm algo a contribuir e aprender.” Por isso, o grupo social no qual o indivíduo está é determinante para o seu desenvolvimento cognitivo e, finalmente, para a aprendizagem.

Observo que os JCs propuseram a troca de informações e convivência, que levou os alunos a perceberem que o trabalho cooperativo é mais prazeroso do que o trabalho individual. O jogo cooperativo fortalece o emocional e a interação social, promovendo a apropriação do conhecimento. A apropriação dos conhecimentos por meio dos jogos facilita que os aprendizes se ajudem mutuamente e proporciona que a ZDP e a construção de andaimes se deem nesse processo; ao interagirem uns com os outros cada um influencia de certa forma a aprendizagem do outro, principalmente para aqueles que necessitam de mais auxílio dos parceiros mais capazes. Nesse processo pode ocorrer a cooperação entre os participantes, que podemos perceber no seguinte depoimento:

Excerto (34) professora Marta

As aulas baseadas no lúdico foram positivas porque motivou os alunos ao aprendizado e incentivou a cooperação entre eles.

Percebo no excerto da professora Marta que ela relaciona o lúdico como experiência positiva e motivadora para os aprendizes e, em sua visão, promoveu o aprendizado dos participantes. Para Palangana (2000), o processo de apropriação do conhecimento se dá “no decurso do desenvolvimento de relações reais efetivas do sujeito com o mundo” (p. 31), tais relações não dependem da consciência do sujeito individual, mas são determinadas pelas condições histórico-sociais nas quais ele está inserido. Assim, considerações em torno do conceito da ZDP reafirmam o princípio vygotskyano de que as interações sociais em geral e, em especial, o ensino sistemático constitui o principal meio através do qual o desenvolvimento avança; com isso, a construção do conhecimento manifesta-se na e pela interação social.

Portanto, a aprendizagem mediada pelos jogos cooperativos levaram os alunos a construírem sentido de forma coletiva, naquilo que estão aprendendo no seio do grupo social por meio da interação, que é promovida pela e na linguagem. Nessa perspectiva Masini (2008, p. 67) assevera que

a aprendizagem significativa diz respeito à integração de novas informações em um complexo processo pelo qual, situado no tecido dos acontecimentos em suas ações, interações e determinações, aquele que aprende adquire conhecimento.

A AS exige que o indivíduo interaja no contexto social e vá integrando pouco a pouco o aprendido com o novo conhecimento, gerando por fim a aprendizagem do conhecimento. Ainda, Masini assevera que (ibidem, p. 66)

[o] aprender ocorre cada um na sua individualidade, imbricado nas relações: do ser que aprende com o objeto do conhecimento [...], do aprendiz com o professor em um contexto cultural e social, daquele que aprende com o seus pares.

Com isso, a AS parte do individual para o social e vice-versa; entretanto, como essa aprendizagem ocorre em cada pessoa é uma questão que depende do tipo de contato social que cada uma mantém com o seu grupo social e como esse conhecimento é armazenado e compreendido pelo indivíduo de maneira subjetiva.

Em relação à aprendizagem, Rego (2011, p. 107) afirma que o “aprendizado para Vygotsky é o resultado das interações sociais que o indivíduo realiza com os seus pares.” Depreendo que os jogos cooperativos promoveram um aumento da interação social entre os indivíduos e, conseqüentemente, a AS.

Para Crandall (2000, p. 243), o aprendizado cooperativo requer “interação social e negociação de significados entre os membros dos grupos heterogêneos implicados em tarefas, para cuja realização todos os componentes do grupo têm algo a contribuir e aprender.” Por isso, o grupo social no qual o indivíduo está é determinante para o seu desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem.

Observo que os JCs propuseram a troca de informações e convivência, que levou os alunos a perceberem que o trabalho cooperativo é mais prazeroso do que o trabalho individual. O jogo cooperativo fortalece o emocional e a interação social, promovendo a apropriação do conhecimento. A apropriação dos conhecimentos por meio dos jogos facilita que os aprendizes se ajudem mutuamente e proporciona que a ZDP e a construção de andaimes se deem nesse processo; ao interagirem uns com os outros cada um influencia de certa forma a aprendizagem do outro, principalmente para aqueles que necessitam de mais auxílio dos parceiros mais capazes.

Rumaremos à próxima seção, para as considerações finais, a fim de ressaltar algumas contribuições desta investigação para a área de Linguística Aplicada.

DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento científico não é de modo nenhum místico nos seus caminhos, nos seus modos; ele é muito reflexivo.

Edgar Morin

Esta seção apresenta as considerações, acerca deste estudo investigativo, partindo dos objetivos traçados, bem como, das perguntas norteadoras da pesquisa. Na sequência, tecerei algumas contribuições relevantes e pertinentes para a área da Linguística Aplicada.

Os resultados e as ponderações efetuadas nesta investigação foram fruto de reflexões constantes realizadas ao longo de toda a pesquisa. Por conseguinte, os processos vivenciados pelos participantes e pela pesquisadora estão intrinsecamente relacionados com as experiências deste grupo. Nesse sentido, ressalto que seja indispensável, cautela para não generalizar ou universalizar métodos.

A partir, dos pressupostos da Pesquisa-Ação de René Barbier (2007), as considerações pautam-se nos resultados das reflexões realizadas, objetivando com isso, que tais ponderações, sejam coerentes com as experiências vivenciadas por todos os participantes da pesquisa. Também, é primordial esclarecer a concepção que a P-A tem da língua, no que se refere ao seu uso na interação social entre os falantes; certamente, essas perspectivas foram indispensáveis no processo investigativo deste estudo. Nesse sentido, passo a responder as indagações iniciais desta investigação.

Em relação ao primeiro questionamento: *De que forma o uso do lúdico pode propiciar maior interação entre os pares?*

Por meio das observações e reflexões realizadas nesta investigação, pude constatar que o uso do lúdico com alunos pré-adolescentes promoveu maior motivação e o engajamento na L-alvo. Pois, aprendizes na faixa etária de 10 a 12 se relacionam com os seus pares de forma lúdica, isto é, por meio de brincadeiras ou jogos. Dessa forma, as atividades lúdicas foram primordiais para que os alunos

dialogassem, negociassem e interagissem de maneira propositada e contextualizada na língua espanhola, propiciando assim, o desenvolvimento da competência comunicativa nas interações que os aprendizes mantinham com os seus pares durante a execução dos jogos propostos.

Observei que, quando os pré-adolescentes estavam inseridos em uma atividade que lhes era prazerosa, eles se envolviam mais. Então, nesse processo, a língua passa a ser vislumbrada para a interação social, já que os alunos utilizavam a língua para negociar com os seus pares, o que se dava de maneira mais espontânea e natural e de forma propositada.

Percebi que, durante a aplicação das atividades lúdicas os alunos estavam mais motivados para o ensino-aprendizagem da LE, visto que o lúdico contribuiu para que as aulas fossem mais dinâmicas, atrativas e interativas, tais fatores contribuíram para que os alunos se envolvessem de forma ativa em todo o processo.

Ressalto que o lúdico é primordial para que os pré-adolescentes se envolvam mais no ensino-aprendizagem da língua espanhola, visto que o jogo é uma atividade atrativa e significativa para os alunos nessa faixa etária. Também, as atividades lúdicas propostas favoreceram a apreensão da língua na interação e, não com o foco restrito às formas linguísticas, pois o ensino de uma LE estruturado dessa maneira, com alunos na faixa etária de 10 a 12 anos, torna-se o processo muito maçante, sendo, portanto, indispensáveis atividades mais envolventes para poder atender às expectativas e ao perfil desses aprendizes.

Acredito que os participantes, deste estudo, experimentaram de maneira bastante real, o uso da língua na interação social com os seus pares, visto que os jogos promoveram maior circulação da língua no contexto da sala de aula. Observei que, quando os aprendizes trabalhavam em pequenos grupos, por meio dos jogos cooperativos, eles interagem de maneira colaborativa e cooperativa com os seus pares, contribuindo assim, para o ensino-aprendizagem da LE.

Nesta investigação, comprovou-se que o lúdico propicia o engajamento dos aprendizes na LE, ao permitir que a língua se “desestrangeirize” para o aluno, tornando-se algo familiar e, como um instrumento que ele pode utilizar para

interagir de maneira contextualizada e propositada com os seus interlocutores, como acontece na língua materna.

Em relação ao segundo questionamento: *Em que consiste a contribuição do lúdico para o processo de ensino-aprendizagem significativo do espanhol como LE no ciclo juvenil?*

Observou-se que o uso do lúdico proposto aos pré-adolescentes desta investigação, foi relevante e, como tal, promoveu a relação direta com os novos conhecimentos, de maneira dinâmica e, conseqüentemente, contribuiu para que a aprendizagem se pautasse de forma colaborativa e cooperativa, em que os saberes foram construídos por todos, mediante participação ativa dos envolvidos.

Constatou-se que, o conteúdo relacionado diretamente com uma atividade prazerosa e que faz sentido ao aluno, contribui de certa maneira para a aprendizagem. Nessa perspectiva, os saberes imbricados com jogos, os quais há objetivos pré-determinados e que se visam aproveitar o que o aprendiz já sabe, sempre relacionado com suas experiências e vivências, quando postos em integração com os novos saberes a serem aprendidos, contribuem para que esse novo conhecimento fosse construído e aprendido de forma relevante para o aprendiz.

Percebi, também, que as variáveis afetivas positivas promoveram a aprendizagem do conhecimento, já que no transcorrer do processo de ensino-aprendizagem, o aluno tinha um ambiente e atividades propícias para o aumento da sua motivação e por eles estarem mais relaxados, essas variáveis afetivas positivas geraram nos pré-adolescentes maior interesse e envolvimento, já que eles estavam mais predispostos para interagir com os novos conhecimentos, o que permitiu que os novos saberes lhes fizessem sentido.

Portanto, esta investigação indica que o uso do lúdico promove a motivação e o engajamento dos aprendizes pré-adolescentes na L-alvo, tais fatores promovem de forma efetiva e positiva, o processo de ensino-aprendizagem da LE e o desenvolvimento da competência comunicativa por meio de interações com jogos cooperativos.

Contribuições para a área da Linguística Aplicada

Esta pesquisa, na modalidade da P-A, teve o objetivo de contribuir para que futuros estudos voltados para a interação comunicativa, por meio de atividades lúdicas envolvem os pré-adolescentes no processo de ensino-aprendizagem de uma LE e, ao mesmo tempo, que a língua seja vislumbrada para o uso nas interações comunicativas entre os pares. Com isso, este estudo traz mecanismos teóricos e práticos para que o uso do lúdico seja percebido como instrumento pedagógico, necessário e indispensável, para que o ELE se dê de forma mais dinâmica e engajada.

A Linguística Aplicada tem passado por relevantes transformações e ressignificações em seu papel frente à sociedade, no que refere à sua importância na contemporaneidade para o conhecimento de línguas. Pois, com o advento da globalização e da internet, as pessoas necessitam interagir com outros indivíduos; nesse sentido, a linguagem passa a ser um instrumento primordial para que a comunicação e o conhecimento de outras línguas propiciem o estreitamento das relações comunicacionais entre os indivíduos. Assim, as salas de aulas de LEs devem priorizar, sempre, que a língua seja aprendida na e para a comunicação social.

Portanto, a LA deve buscar caminhos para que o ensino de línguas ocorra de maneira engajada, por meio de estudos que considerem o aluno como sujeito do processo no ensino-aprendizagem de línguas, através de uma abordagem de ensino lúdica, em que o professor de LE adquira os conhecimentos indispensáveis desta práxis e, que ela seja colocada em ação nas escolas de línguas, principalmente, com aprendizes pré-adolescentes, pois, pela própria faixa etária, como já vimos, necessitam aprender de forma lúdica.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A. M. F., ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.) Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2006. pp. 219 – 231.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira. Campinas, Pontes, 1997. (p.151).

_____. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Linguística Aplicada - Ensino de Línguas & Comunicação. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

_____. Ensinar uma nova língua para a aquisição. In: Almeida Filho (Org.) Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, pp. 51-63.

_____. Quatro Estações no Ensino de Línguas. Campinas, S.P – Pontes Editores, 2012.

ALMEIDA, P. de N. Sorriso da Linguagem – Brincadeiras e jogos para o ensino de língua portuguesa. Editora Loyola, São Paulo, 2009, pp. 269.

ARNOLD, J. & BROWN, D. Mapa del terremoto. In: ARNOLD, J. La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. Traducción Alejandro Valero, Cambridge University Press, Madrid, Primera Edición, 2000, pp. 19-47.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução do russo Paulo Bezerra. 1º ed. 1992, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
<http://pt.scribd.com/doc/20786562/LIVRO-BAKHTIN-Estetica-Criacao-Verbal>.

Acesso em 15/07/2012

_____. Marxismo e filosofia da linguagem. 12ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/MARXISMO_E_FILOSOFIA_DA_LINGUAGEM.pdf. Acesso em 20/08/2012.

- BARBIER, R. A pesquisa-ação. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARBIRATO, R.C. Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial, 2005, Tese de doutorado, SP: UNICAMP, 272pp.
- BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakthin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). Bakthin e dialogismo e construção de sentido. Campinas: Editora da Unicamp, 2005, p. 25 – 36.
- BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.). Bakthin: Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 191 – 200.
- BRAIT, I & MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). Bakthin: conceitos-chave, São Paulo: Contexto, 2005, p. 61 – 78.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamenta. Parâmetros curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998, pp.121. mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf – acesso em 18/02/2013.
- BROUGÈRE, G. Brinquedo e Cultura, Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisel Wajskop, 8ª ed., São Paulo: Cortez, 2010.
- BROTTO, F. O. Jogos Cooperativos – O Jogo e o Esporte como um Exercício de Convivência. Santos, São Paulo: Projeto Cooperação, Editora Cooperação, 2001.
- BROWN, H.D. Principles of learning and teaching. 4th. Edition. New York. Pearson Education, 2000.
- CAETANO-ROUSSELOT, F. das C. Interação aluno-aluno: Aprendizagem de PLE em Colaboração. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 4, n. 1, p. 19- 35, 2005.
- CANALE, M & SWAIN, M. Theoretical bases of communicate approuches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, v. 1, n. 1, 1980.
- CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J & SHIMDT, R (Eds) Language and Communication. London: Longman, 1983.
- CANTERO, J. F. Complejidad y Competencia Comunicativa. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 7, n. 1, p. 71- 87, 2008.

- CARDOSO, R.C.T. Jogar para Aprender Língua Estrangeira na Escola, Dissertação de Mestrado (Linguística Aplicada), UNICAMP – São Paulo, 1996.
- CAVALCANTI, M.C, MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa em sala de aula de língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, UNICAMP, Vol. 17, p. 133 – 144, JAN/JUN, 1991.
- CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem & Ensino*. v. 8, n. 1, 2005, pp. 101 – 122.
- CELCE-MURCIA, M. & OLSHITAIN, E. *Discourse and Context in Language Teaching: A Guided for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- CELCE-MURCIA, M., DÖRNEYI, Z. & THURRED, S. Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, v. 6, n. 2, p. 5 – 35, 1995.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CORREIA, M. M. *Trabalhando com jogos cooperativos*. 5ª Edição: Campinas, S.P, Papirus, 2012, pp. 96.
- CRANDALL, J. El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos. In: ARNOLD, J. *La dimensión afectiva em el aprendizaje de idiomas*. Traducción Alejandro Valero, Cambridge University Press, Madrid, Primera Edición, 2000, pp. 243-275.
- DAHLET, P. Dialogização enunciativa e passagens do sujeito. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas Editora Unicamp, 2005, p. 55 – 84.
- DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, S.T.M. (Org.) São Paulo, Pioneira, 1998.
- DAVIS, K. A. Qualitative theory and methods in Applied Linguistics research. *TESOL quarterly*, v. 9, n. 3, pp. 427 – 453, Autuum, 1995, pp. 19 – 32.
- DELLANOVA. C.C. *A mediação no ensino-aprendizagem de inglês para crianças: O papel do lúdico*, Dissertação de Mestrado, PUC – São Paulo, 2009, pp. 165.
- DENZIN, N. K & LINCOLN, Y. S. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Orgs.) *O planejamento da*

pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, pp. 15 – 41.

EL ANDALOUSSI, K. Pesquisa-ações: ciências, desenvolvimento, democracia. São Carlos, SP. EdUSCar, pp. 71 – 113, 2004.

ELKONIN, D. B. Psicologia do jogo. Tradução Álvaro Cabral, 2ª ed. S. Paul WMF Martins Fontes, 2009, pp. 447.

ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research of Teaching. In: Handbook of Reseach on Teaching. New York: Macmillan Publishing Co,1986, pp.119 – 160.

FARACO, C.A. Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2009.

FERNÁNDEZ, A. O saber em jogo – A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Tradução: Neusa Kern Hikel. Porto Alegre: Artemed, 2001.

FERNÁNDEZ, S. Aprender como juego. Juegos para aprender español. In: Segunda Etapa CARABELA, Monográfico – Las atividade lúdicas em la enseñanza de E/ELE, Sociedad General Española de Librería, S.A, 2ª Edición, Madrid, 2000, pp. 7-22.

FIORIN, J.L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: Brait (Org.). Bakthin outros conceitos-chave. 2ª Ed., São Paulo: Contexto, 2012, pp. 162-193.

FIORIN, J.L. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Editora Ática 2008. 144p.

FIGUEIREDO, C. J. A construção colaborativa do discurso em sala de aula de L2/LE: foco nas estratégias de comunicação. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Orgs.) A aprendizagem colaborativa de línguas, Goiânia: Ed. Da UFG, p. 111-139, 2006.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: _____ (Org.) A aprendizagem colaborativa de línguas, Goiânia: Ed. Da UFG, p. 11-35, 2006.

FRANCO, M.A.S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. São Paulo, V. 31, nº 3, p. 483 – 502, 2005. Disponível em SCIELO – scientific Electronic Library On-line. Disponível em <http://www.scielo.br> . Acesso em 04.agos.2012.

FREEBODY, P. Qualitative research in education: interaccion and practice. London: Sage, 2003.

FREITAS, M.T.A. Vigotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação um intertexto. 4ª Edição, Editora Ática São Paulo: Ática, 2003.

_____. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: Dialogismo e construção de sentido. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2005, p. 295 – 313.

GIBBS, G. Análise de dados qualitativos. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HYMES, D.H. On Communicative Competence (1972). In: BRUMFT, C. J. & JOHNSON, K. The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1979.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura. 6ª Edição. Editora Perspectiva S.A. São Paulo, 2010, pp. 243

KISHIMOTO, T.M. (Org.): O Brincar e as suas Teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998.

_____. O Jogo e a Educação Infantil. São Paulo: Cengage Learning, 6ª Edição, 2011.

_____. Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação, Petrópolis, RJ: Vozes, 9ª ed., 2002. Pp. 127.

LUDKE M. & ANDRÉ. M. E. D. A Evolução da pesquisa em educação. In: Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, pp. 1 – 10.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S & PASSO, N. C. Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar, Porto Alegre, Artmed, 2005.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In. BRAIT, B. (Org.) Bakhtin: conceitos-chave, São Paulo: Contexto, 2005, p. 151 – 166.

MASINI, E. F. S. & MOREIRA, M. A. et al. Aprendizagem Significativa – Condições para ocorrência E lacunas que levam a comprometimentos. 1ª Edição, São Paulo: Vetor, 2008.

MARTINEZ, P. Didática de línguas estrangeiras. Tradução Marcos Marcionilo, São Paulo: Parábola Editoria, 2009.

- MEIRELLES, A. J & ALMEIDA FILHO, J.C.P. Qualidade das interações entre professor e alunos na sala de aula de língua estrangeira. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 1, p. 44- 64, 2010.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Linguística Aplicada*, Mercado das Letras, 1996.
- MORIN, Edgar & Le MOIGNE, Jean Louis. *A inteligência da Complexidade*. Tradução Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- MOREIRA, M. A. & MASINI, E. F. S. *Aprendizagem Significativa – A Teoria de David Ausubel*, Centauro Editora, São Paulo, 2011.
- NICOLAIDES, Christine. *Interação em sala de aula de língua estrangeira: uma experiência na escola de primeiro grau*. Dissertação de Mestrado, Pelotas: UFPEL, 1996, pp. 182.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. Editora Scipione, 2000, 111p.
- ORLINK. T. *Vencendo a Competição – Como usar a cooperação*. Círculo do livro, São Paulo, 1978.
- PALANGA, I. C. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social*. 5ª Edição, São Paulo: Summus, 2001, 168p.
- PERRENOUD, F. *A prática Reflexiva no Ofício de Professor – Profissionalização e Razão Pedagógica*. Tradução Cláudia Schilling, Porto Alegre: Artmed, 2002, pp. 232.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. 22ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- RICHARDS, J. C. *O Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras*. Tradução Rosana S.R. Cruz Gouveia, São Paulo: Special Book Services Livraria, Portfolio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas, 13, 2006.
- RIGOLON, P.S. T. *O Jogo como Atividade Mediadora da Interação da Sala de Aula de LE de Inglês Oral*, Dissertação de Mestrado, PUC – São Paulo, 1998, pp.180.
- ROCHA, C. H. *A interação na aula de inglês para alunos do 5º ano do ensino fundamental: Um enfoque discursivo*. *Revista de Letras Norte@mentos – Revista*

de Estudos Linguísticos e Literários, 4ª Ed. Estudos Linguísticos 2009/2 http://projetos.unematnet.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos

ROSA, M. V. F. P. C. & ARNOLD, M. A. G. C. A entrevista na pesquisa qualitativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp. 29 – 30.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). O Lúdico na Formação do Educador. 9ª Ed. Petrópolis, R: Vozes, 2011, 75p.

SOLER, R. Jogos Cooperativos. Rio de Janeiro, Sprint, 2002.

SOUZA, J. S. Infância e Linguagem: Bakthin, Vygotsky e Benjamin. 13ª Edição, Editora Papirus, Campinas, São Paulo, 2013.

SILVA, S.L.B. A função do Lúdico no Ensino Aprendizagem de Língua Estrangeira: Uma visão Psicopedagógica no desejo de Aprender. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, 2003, pp. 120.

STEVIK, E.W. La afectividad en el aprendije y en la memoria: de la alquimia a la química. In: ARNOLD, J. La dimensión afectiva em el aprendizaje de idiomas. Traducción Alejandro Valero, Cambridge University Press, Madrid, Primera Edición, 2000, pp. 63-104.

SZUNDY, P.T.C. A Construção do Conhecimento do Jogo e Sobre o Jogo: Ensino e Aprendizagem de LE e Formação Reflexiva, PUC – São Paulo, Tese de Doutorado (Linguística Aplicada), 2005.

TELLES, J. A. “É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!”: Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In: Linguagem & Ensino. 5(vol.2), 2002, pp. 91 – 116.

THIOLLENT, Michael, 1947. Metodologia da Pesquisa-Ação. 2ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 1986.

ORLINK. T. Vencendo a Competição – Como usar a cooperação. Círculo do livro, São Paulo, 1978.

WIDDOWSON, H.G. O ensino de línguas para a comunicação. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho, Campinas, SP: Pontes, 2ª Ed., 2005.

VIANA, N. (In) Pesquisa-ação e Ensino-Aprendizagem de língua Estrangeira: Das implicações Educacionais e Sócio-políticas ao Percurso Metodológico de Investigação. (orgs.) ALVAREZ, M.L.O; SILVA, K. Linguística Aplicada: Múltiplos

Olhares. Brasília- DF: Universidade de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, pp. 233 – 251, 2007.

VIGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Ed.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone Editora, 1998, p. 103 – 117.

VOLANTE, A. C. O Lúdico na sala de aula de Língua Portuguesa no Fundamental II, Dissertação de Mestrado, Universidade de São, pp. 271.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZAVALA, I. O que estava desde a origem. In: BRAIT, B (Org.) Bakthin: Dialogismo e Polifonia, 1ª Ed., São Paulo: Contexto, 2012, p. 152 – 16.

APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Brasília, 01 de agosto de 2012.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, coordenador(a) do Centro Interescolar de Línguas, autorizo à aplicação da pesquisa intitulada: Há algo em jogo nesse jogo – O uso do lúdico como atividade significativa na interação comunicativa no ensino-aprendizagem da língua espanhola como LE no ciclo juvenil, realizada pela pesquisadora, Francis Aragão Melo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Maria da Glória Magalhães Reis. A divulgação poderá ser impressa e/ou virtual, em congressos, encontros e em qualquer evento de natureza acadêmico-científico.

Data e assinatura

Número do RG: _____

Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Brasília, 01 de agosto de 2012.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, professor(a) do Centro Interescolar de Línguas, autorizo a divulgação das informações cedidas em questionário e as informações relativas à aplicação da pesquisa intitulada: Há algo em jogo nesse jogo – O uso do lúdico como atividade significativa na interação comunicativa no ensino-aprendizagem da língua espanhola como LE no ciclo juvenil, cedidas à pesquisadora, Francis Aragão Melo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Maria da Glória Magalhães Reis. A divulgação poderá ser impressa e/ou virtual, em congressos, encontros e em qualquer evento de natureza acadêmico-científico.

Data e assinatura

Número do RG: _____

Apêndice 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Brasília, 01 de agosto de 2012.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, responsável pelo aluno _____ do Centro Interescolar de Línguas, autorizo a divulgação das informações referentes à narrativa e o diário de bordo, relativas à aplicação da pesquisa intitulada: Há algo em jogo nesse jogo – O uso do lúdico como atividade significativa na interação comunicativa no ensino-aprendizagem da língua espanhola como LE no ciclo juvenil, cedidas à pesquisadora, Francis Aragão Melo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Maria da Glória Magalhães Reis. A divulgação poderá ser impressa e/ou virtual, em congressos, encontros e em qualquer evento de natureza acadêmico-científico.

Data e assinatura do responsável

Número do RG: _____

Apêndice 4: Questionário 1

Querida professora participante desta pesquisa,

Este primeiro questionário faz parte da pesquisa em questão, sendo aplicado no início da investigação, o qual visa conhecer a turma e, também, saber sobre os conhecimentos empíricos da professora, referentes às informações sobre a turma e também em relação ao tema da pesquisa.

1. Idade dos alunos: *Entre 11 e 12 anos*

2. Série em que eles estão na escola regular: *Da 6ª série a 7ª série*

3. Você sabe se eles estão cursando o espanhol por opção deles?

Sim, ou porque não conseguiram vaga no inglês.

4. Quantos alunos tem nessa turma? *Tem 13 alunos*

5. Todos são frequentes? *Sim.*

6. Você acha que eles se sentem mais estimulados a estudar a língua quando há atividades lúdicas? Justifique a sua resposta.

Sim, porque eles se sentem à vontade em sala de aula realizando atividades coerentes à sua idade, estabelecem uma relação entre a língua materna e a língua alvo contribuindo assim para seu desenvolvimento cognitivo. Por conseguinte, com atividades lúdicas, os alunos são motivados a se expressar utilizando a LE e melhor internalizam o vocabulário novo.

7. Quando eles estão envolvidos em atividades lúdicas há uma maior interação e cooperação entre eles? Justifique sua resposta.

Sim, eles procuram seguir as regras da atividade, de maneira cooperativa buscam completar o objetivo final, às vezes há uma espécie de competição entre eles, mas no geral buscam trabalhar em grupo.

8. Para você quais são as vantagens e as desvantagens de se trabalhar com atividades lúdicas no ciclo juvenil?

Vantagens: Motivar os alunos a estudarem a língua alvo, desenvolver a cooperação e a criatividade, sensibilizar a compreensão da língua estrangeira e proporcionar a

assimilação do vocabulário novo. Desvantagens: Nenhuma. Entretanto, é preciso manter a ordem e ter um objetivo concreto para cada atividade para que ela não se torne apenas brincadeira.

9. A pesquisa está sendo útil para você enquanto professora da língua espanhola? Por quê?

Sim, porque estou aprendendo a trabalhar a ludicidade com objetivos comunicativos, e a focar na aprendizagem significativa do aluno.

11. . Há uma maior interação entre os alunos quando estão envolvidos nas atividades lúdicas? Justifique.

Sim, os alunos interagem melhor entre si, aprendendo a cooperar, a ceder a vez, a respeitar a participação do outro, e também interagem melhor com a língua alvo por fazerem uso dela por participarem das atividades.

Apêndice 5: Questionário 2

Querida professora participante da pesquisa,

Este segundo questionário visa saber os resultados que você observou quanto ao uso do lúdico com a sua turma. Nessa perspectiva você irá responder às perguntas de acordo com o que foi realizado com os alunos e como você observou o desenvolvimento deles durante as atividades lúdicas desenvolvidas pela professora-pesquisadora.

1. Que mudanças você pode listar nos seus alunos com relação à pesquisa?

As mudanças que pude observar se refere ao ponto motivacional dos alunos com relação ao espanhol com LEM. Durante as atividades eles se mostraram mais dispostos ao aprendizado da língua e principalmente a socialização. O sentimento é de que eles se sentiram mais a vontade com a língua não lhes parecendo algo tão distante de sua realidade linguística, pois puderam participar do lado prático da língua sob a forma lúdica, adequado a idade deles. Sentiram-se livres para expressarem ideias, opiniões e expressões, também tiveram boa aceitação com relação à pesquisa, mantendo a parcialidade dos dados, já que não se preocuparam em estarem sendo foco de uma pesquisa acadêmica, mas tratam cada atividade como mais um aprendizado e um momento de descontração. De forma positiva a pesquisa possibilitou o desenvolvimento da comunicação.

2. Você tem alguma dificuldade em aplicar atividades lúdicas nas suas aulas? Justifique.

Particularmente, acho que as atividades lúdicas são muito positivas, porém muitas vezes é difícil aplicar essas atividades porque exige preparação bem elaborada e o número de turmas e aulas para preparar não nos permite ter uma atenção direta a atividades lúdicas, às vezes também não é fácil encaixar o lúdico em alguns conteúdos como os gramaticais.

3. Para que serve o uso do lúdico na aprendizagem do espanhol como línguas estrangeiras?

O uso do lúdico cria uma atmosfera favorável à aprendizagem que incentiva os alunos à participação e ao uso da criatividade. No ensino de LE, sobretudo de acordo com a abordagem comunicativa, estimula o aluno à construção do conhecimento. Fernandéz (1991) declara que a prática da aprendizagem põe em evidência a necessária interrelação entre os níveis intelectuais e o desejo, pois o conhecimento também é transmissível de forma direta ou impessoal.

4. As atividades lúdicas fazem com que os alunos se comuniquem com mais naturalidade na língua espanhola? Justifique.
Com certeza os alunos sentem mais segurança em expressar suas ideias de forma descontraída dentro de um momento lúdico, porém por não estarem preocupados com o uso somente do idioma estudado acabam por não internalizar formas gramaticalmente corretas na língua alvo. Assim apesar do incentivo à comunicação o uso da língua estrangeira não é privilegiado.

5. Como você concebe o lúdico depois da pesquisa realizada na sua turma?
Para mim o lúdico sempre foi uma ótima ferramenta de ensino/aprendizagem ao passo que cria um espaço de cooperação e confiança entre os aprendizes e o professor, porém é preciso usar essa ferramenta com objetivos claros dentro da aprendizagem e de forma que privilegie o conteúdo a ser trabalhado e também ser alternado com momentos de atividades estruturalmente gramaticais ou comunicativos em que o uso sistemático da língua seja o foco.

6. Quais os requisitos que você acha importante antes de aplicar atividades lúdicas?
É preciso pensar no objetivo prático da atividade como ela se aplica para aquela turma específica, o tempo a ser empregado e a conexão que a atividade tem com o conteúdo e a realidade da língua e dos aprendizes diante do idioma. Também é importante aplicar outras atividades para o desenvolvimento das habilidades no processo de ensino aprendizagem.

Apêndice 6 – Narrativa/ diário de bordo dos alunos e da professora da turma.

Seguem transcritos abaixo, a narrativa e os diários de bordo dos alunos e da professora da turma, organizados por ordem alfabética. Erros de grafia e gramática seguem conforme os documentos originais.

Quadro I. Transcrições do diário de Bordo

Participante	Narrativa/Diário de Bordo
Bianca	<p>É muito bom porque nós aprendemos prestando mais atenção e se divertindo. E esta pesquisa é muito interessante porque estão nos estimulando a fala de nossos gostos e nos abrir com vocês. Eu gostei mais da brincadeira do papel porque nós íamos falar das qualidades que nós achamos que nossos colegas tem. Eu não gostei muito da dança da cadeira porque quando não sentase por 3 vezes tinha que dançar ou cantar ou e pra mim isso é a mesma coisa que pagar mico. Mas gostei desses jogos porque nós aprendemos alguns objetivos.</p> <p>Quarta classe dia 20/09: Achei muito legal porque isso nos fez aprender sobre guiar as pessoas de fazer perguntas.</p> <p>Quinta classe 27/09: Foi legal porque nós aprendemos a brincar de novo com objetivo e fez perguntas de números e de prestar atenção se é par ou ímpar, então sempre brincar com agente assim vamos prestar mais atenção e aprender mais.</p> <p>Último dia: Vou sentir muita falta apesar que foi muito legal esta festa gostei vou sentir falta da senhora Francis amei suas brincadeiras e suas brincadeiras forma muito boas e me fez aprender muitas coisas muito obrigada por tudo. Apesar de ter vindo poucas aulas suas soube aproveitar e ter a chance de escrever nessas folhas o que eu senti ao participar das suas dinâmicas. Bjs.</p>

<p>Brendo</p>	<p>Mi gostei del atividade, del primeiro dia que foi o da que la persona tine que hablar uma qualidade sua, pois, assim usted sabe lo que las personas pesam de usted. E yo gostei del atividade que os pupitres saen mas usted no, pois, assim a uma compesacion entre todos para se manter em armonia uno com os outros. Yo gostei da atividade del juego que nós devíamos escrever e diburrar tu casa. Puede ser dos sonhos ou la sua. Isto ajuda para demostrar lo que soña.</p> <p>El juego de hoje foi muio legal embora as dificuldades para encontrar o verbo e descobrir de quem era o objeto.</p> <p>Hoje nós jugamos mui bien embora vamos ter la tristeza de que la classe que vem la señhorita Francis vai embora espero ver ela daqui algunos dias.</p> <p>A aula de hoy foi maravilhosa me gusto mucho yo prometo.</p> <p>As aulas nos ajudam a aprender principalmente se for com juego. Juegos estimulam nosso cerebro faz a gente pensar desafia nossa mente agente aprende mais fa a gente estudar mais e aumenta nosso fosforo cerebral. Não faz a gente se preocupar se vai errar ou no.</p> <p>É por isso que jogos nos ajudam a aprender sem esquecer que o importante não é ganhar e sim os 3 Os Persistir, Praticar, Participar. Isso nos ajudar a praticar e persistir no Español.</p>
<p>Carla</p>	<p>É bom aprender espanhol brincando, porque não só eu aprendo mas todos também. Gostei das atividades que a professora Francis passou também, foi muito divertida. E não é só divertido, como todos aprendão mas do que já sabem. A primeira vez que a professora veio para a nossa turma, ela fez uma brincadeira, dela entregou uma folha para nós escrevermos o nossos nomes, e depois sair andando pela sala para escrever-mos coisas boas na folha das outras pessoas, eu gostei dessa brincadeira, da roda, e de todas às outras brincadeiras que fizemos na aula passada.</p> <p>Dia 18/10 – Hoje fizemos atividades legais, colocamos objetos na sacola, e falamos porque é que nós colocamos lá. Outra atividade dos verbos, pegamos um papelzinho para falar o que estava escrito nelas e as que estavam sentados tinham que adivinhar.</p> <p>Dia 25/10 – Gostei muito porque aprendemos sobre o meio ambiente alguns animais interessantes. Além disso foi legal umas frases que a Francis passou porque cada uma significava uma coisa. Foi muito legal.</p> <p>Dia 01/11 – Hoje foi muito legal, porque vemos outros animais e fizemos atividades engraçadas que me diverti muito.</p> <p>Dia 06/11 – Hoje nessa aula foi legal porque nós aprendemos as horas e os tempos. Fizemos atividades legais e ganhamos até pirulitos com as brincadeiras foi muito legal.</p> <p>Dia 29/11 – Hoje nessa aula foi muito legal porque nós falamos sobre los días de la semana e como é nosso dia de la semana. Fizemos outra atividade legal e pegamos um papel e escrevemo o nosso nome e colocamos o que nós gostamos.</p>
<p>Estela</p>	<p>Gostei mucho de todas as classes. Pena que eu não vim mais deve ter sido legal com a professora Francis</p>

	<p>Quinta classe dia 27/09 – Hoje foi muito legal gostei muito não só gostei como amei brincamos muito, o bingo foi muito legal por eu ter ganhado.</p> <p>Sétima classe 25/10 – Foi muito legal fizemos um desenho trabalhamos as frases e eu gostei porque falamos do meio ambiente e dos animais é bom trabalhar com isso. Com jogos.</p> <p>Oitava classe dia 01/11 – Foi muito legal, porque trabalhamos com os animais, e eu ri muito com as meninas Sara e Estephany, eu amei!!!</p> <p>Décima classe dia 22/11 – Gostei muito desse dia foi muito legal amei aprender jogando agente se interagi mais com os professores gosto muito da professora nunca vou esquecer ela.</p>
Ester	<p>Narrativa 20/09/2012 – É bom aprender espanhol brincando porque trabalhamos juntos e eu aprendo bastante. As atividades foram muito legais porque aprendemos a matéria jogando. Aprendemos partes da casa, da cidade e tudo isso brincando.</p> <p>Quarta classe dia 20/09 – Eu gostei bastante porque eu aprender muitas coisas, a trabalhar juntos com os colegas. Obedecer às regras, as direções, a cidade e esconder alguma coisa da pessoa.</p> <p>Quinta classe dia 27/09 – Hoje foi muito divertido porque nós fizemos muitas coisas, por exemplo: números pares, adivinhar O resultado e o bingo.</p>
Ester	<p>Sexta classe dia 18/10 – Hoje colocamos alguns objetos dentro de uma sacola preta e depois a professora perguntou de que era os objetos e nós respondemos e acertamos de quem era as coisas. Eu gostei bastante. Depois de alguns minutos nós fizemos um jogo dos verbos.</p> <p>Sétima classe dia 25/10 – Eu gostei bastante. Por que eu aprendi bastante. Nós brincamos sobre o meio ambiente.</p> <p>Oitava classe 01/11 – Eu gostei muito. Por que eu aprendi os nomes dos animais. Nós fizemos um desenho, imitamos os animais e eu rir bastante.</p> <p>Nona classe dia 06/11 – Eu gostei muito. Por que eu aprendi as horas. Nós fizemos apresentamos as horas.</p> <p>Décima classe dia 22/11 – Eu gostei muito. Porque é divertido aprender jogando. Eu gostei muito da professe Frances eu gostei bastante de você professe Frances e foi uma maneira muito legal aprender jogando.</p>
Gabriela	<p>Narrativa: Para mim aprender uma língua estrangeira jogando é ótimo por quê não ficamos entediados, e também por que aprendemos se divertindo. Eu gostei muito dos jogos porque era interessante, o que eu mais gostei foi a dança da cadeira, pra mim é bem importante se divertindo na sala de aula.</p> <p>Na quarta classe foi buena, porquê fizemos jogos bem legais e engraçados. Também se divertimos fazendo atividades no papel, e aprendemos coisas novas como: posiciones dos moebles, fizemos trabalhos avaliativos. Foi por isso que eu</p>

	<p>gostei muito dessas classes.</p> <p>Na quinta classe brincamos como os números e aprendemos a falar de 1 a 100 depois fomos brincar de bingo todo mundo ganhou um presente.</p> <p>Sexta classe nós fizemos um jogo de perguntas e o que ia levar para a festa. Depois treinamos mais nossa linguagem. E comemos logo em seguida foi bem legal.</p> <p>Na sétima classe fizemos frases sobre os animais como: É melhor 1 passar na mão do que 2 voando. E também escrevemos no quadro para eles adivinharem. Gostei bastante porque quero ser veterinária e estamos falando de animais.</p> <p>Oitava classe falamos mais de animais tínhamos que fazer um gesto e o seu par aparecer. Gostei muito de todas as classes foi bem legais, porque estamos aprendendo jogando.</p> <p>Na nova classe trabalhamos as horas. E nós fizemos um jogo de adivinha e ganhamos pirulitos foi muito boa. Gostei bastante!!</p> <p>Último dia o bom em aprender jogando é que todo mundo gosta de jogar e assim prestamos bastante atenção e é divertido. Por isso que eu gostei muito dessas aulas com a professora Francis. Thau prof. Vamos sentir bastante saudade.</p>
Guilherme	<p>Eu acho jogar aprendendo espanhol bom porque é uma forma de aprender se divertindo aí como nos temos interesse nos jogos nos acabamos aprendendo ainda mais de uma forma de jogo se divertindo por isso eu acho muito interessante. A que eu achei mais interessante foi o que colocamos a cadeira e tinha que sentar quem ficava em pé tinha que responder a pergunta. A quem ficasse em pé três vezes pagava a prenda. Eu gostei porque essa é uma forma de aprender competindo e jogando.</p>
Guilherme	<p>Eu gostei do jogo porque nós tínhamos que perguntar algo com o verbo desenha e acabávamos aprendendo mais usando mais o cérebro jogando.</p> <p>Sétima classe dia 25/10 – foi uma maneira de se divertir aprendendo e isso foi bom.</p> <p>Oitava aula dia 01/11 – foi uma maneira de raciocinar adivinhando o gesto. E isso fez bem mas não sabia desenhá-lo e não gostei.</p> <p>A aula de hoje foi boa porque foi divertida e nós dialogamos.</p> <p>Última aula – as aulas com a Francis foram muito boas ela ensinou uma maneira de aprender interessante e divertida.</p>
Luciano	<p>Bom eu acho as aulas bem legais, são bastante divertidas e ainda aprendemos, é um jeito de aprender bem legal, eu gosto muito dessas aulas apesar de não parecer bom, nem presto tanta atenção assim pois acho uma menina aqui linda mais o que aprendi deu para perceber que as aulas são legais e boas de aprender.</p> <p>Esse dia pra mim foi muito divertido, uma brincadeira, que foi o de descobrir os verbos, pra mim essa foi a brincadeira legal, a comida os alimentos estavam ótimos, há e foi eu que fiz os salgadinhos.</p> <p>Hoje dia 01/11 a classe foi ótima, adoro imitar animais, coisas</p>

	da natureza, na verdade adoro atuar em tudo. Eu amo aprender sobre os animais, isso é ótimo, ah e também gosto de desenhar animais.
Marta	<p>Aprender com atividades lúdicas é muito positivo, porque trabalha a motivação dos alunos e os prepara para receber melhor o conteúdo sensibilizando a aprendizagem do conteúdo novo. Com o uso da ludicidade os alunos se sentem mais integrados a língua e aos colegas de classe. Trabalhar o lúdico é relevante, pois influencia o desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois faz parte do cotidiano da idade trabalhada que são alunos entre 11 e 12 anos. Na primeira aula houve apresentação pessoal através de uma entrevista com a professora pesquisadora, dois grupos prepararam perguntas e a professora respondeu. Essa atividade proporcionou aos alunos conhecerem a pesquisadora e seus objetivos. Também foram incentivados a cooperação por brincarem a brincadeira das cadeiras ao contrário quem saía eram as cadeira. Assim aprenderam a solidariedade, já que no final restou uma cadeira para todos. E por fim, descreveram adjetivos para os colegas, cada um pode ver o que os colegas opinam sobre ele. Na segunda aula foi trabalhado as partes da cidade, estabelecimento com jogo da batatinha quente onde foi possível aos alunos fixarem o vocabulário, depois construíram com revistas a cidade divertida de acordo com os seus desejos estimulando a turma a construírem o vocabulário próprio e ao desenvolvimento da criatividade. Na terceira aula foi produzida um desenho da casa de cada aluno, assim, trabalhou-se o que há dentro da casa. As partes da casa foi trabalhada através de um jogo em círculo, no qual os alunos ponderam relacionar os conteúdos trabalhados.</p> <p>Quarta classe dia 27/09 – La cuarta classe me pareció muy interesante y cooperativa. Los alumnos jugaron con las direcciones, así comprendieron el nuevo vocabulario y trabajaron la coordinación motora. Después construyeron frases</p>
Marta	<p>Referentes a la ciudad que hicieron en la segunda classe. Así fue trabajado el uso correcto de los artículos definidos.</p> <p>Quinta classe – Foram trabalhados os números de 1 a 100. A primeira dinâmica foi da queimada dos números, onde se buscou números pares e a conta soma, subtração, divisão e multiplicação. Depois se trabalhou com números para fazer perguntas. E no final um bingo. No geral os alunos cooperaram para responder as perguntas e foram estimulados a falar em espanhol.</p> <p>Sexta classe – Foi programada uma comemoração pelo dia das crianças, os alunos presentes (9) trouxeram muitas coisas para o lanche. Antes de começar o lanche foram desenvolvidas duas atividades, a primeira consistiu em que os alunos levariam para a festa e porque desenvolvendo a criatividade; depois tinham que lembrar o objeto de cada um pôs na sacola e o motivo, dessa forma, os alunos praticaram a atenção e a cooperação aprendendo que precisam respeitar e</p>

	<p>atentar-se a vez de cada aluno. Depois, fizeram um jogo, onde tinham que adivinhar através de perguntas um verbo em que cada um respondia as perguntas de acordo com o verbo que tinha em mente. Por fim, produziram um diálogo em grupo utilizando los saludos sobre a fiesta.</p> <p>Sétima classe dia 25/10 – A aula abordou o vocabulário de animais. A dinâmica da adivinhação foi interessante para aprender dizendo o vocabulário, os alunos se sentiram envolvidos, mas acharam difícil fazer os desenhos. Com o uso dos refranes, os alunos se mostraram interessados e gostaram de aprender frases hechas em espanhol contrastando com o português.</p> <p>Oitava classe dia 01/11 – Aula tema: Los animales. Dinâmicas sobre animais ajudaram os alunos a fixarem o vocabulário e a desenvolverem o léxico, também se trabalhou o masculino e o feminino de cada animal; sendo usado o conteúdo gramatical.</p> <p>Nona classe dia 06/11 – Primeiro foi apresentado os advérbios de tempo em fichas, contextualizando o uso, porém os alunos ainda não tinham estudado. Depois jogaram com as horas relacionando as horas com os numerais, eles acharam divertido e corresponderam o aprendizado.</p> <p>Décima classe – Apresentação da rotina onde os alunos colocaram em prática a teoria sobre la conjugación verbal estuda em aulas passadas, porém eles não prepararam a apresentação e não estudaram o conteúdo, por isso ocupou muito tempo da aula. Depois foi feita a dinâmica sobre eles próprios onde puderam conhecer os colegas. Ao final confraternizaram incentivando a fraternidade e a amizade.</p> <p>Avaliação geral: As aulas baseadas no lúdico foram positivas ao passo que motivou os alunos ao aprendizado e incentivou a cooperação entre eles. Entretanto, é preciso estabelecer limites para que os alunos não liguem à aula somente aos jogos, mas que compreendam o valor prático da ludicidade e que considerem os momentos em que precisam se dedicar ao estudo gramatical da língua e seus aspectos morfológicos e sintáticos.</p>
Nélia	Quarta classe – Eu não estava na classe passada mais nas atividades aprendemos, e também porque enquanto brincamos
Nélia	<p>nós aprendemos.</p> <p>Quinta classe – Foi muito legal porque aprendemos os números e brincamos muito.</p> <p>Sexta classe – Hoje foi divertido os jogos foram muito legais e também teve a nossa confraternização que foi muito divertida.</p> <p>Oitava classe – Foi muito interessante, legal, nós aprendemos os nomes dos animais.</p> <p>Nona classe – Foi muito legal nós aprendemos as horas e brincamos com isso. Eu gostei muito.</p>
Pablo	É muito bom aprender uma língua estrangeira brincando, é um jeito divertido nós podemos aprender brincando e nós

	<p>aprendemos muito mais e brincar é muito bom ainda mais aprendendo espanhol. A brincadeira que eu mais gostei foi que as palavras estavam embaralhadas e nós tínhamos que adivinhar quais eram as palavras, porque agente aprende mais. A brincadeira que eu não gostei muito foi que tinha que sentar em uma cadeira, porque foi muito desarrumado.</p> <p>Dia 18/10 – Eu gostei, pois a gente aprende de uma maneira diferente e legal, por isso gostei.</p> <p>Sétima e oitava classe dias 25/10 e 01/11 – A sétima classe eu gostei, pois nós aprendemos a preservar o meio ambiente e também aprendemos os refranes. Oitava classe também eu gostei muito aprendemos sobre los animales e muito mais.</p> <p>Nona classe dia 06/11 – Foi muito boa, gostei porque nós aprendemos as horas em español e entrevistamos a professora Marta.</p> <p>Décima classe dia 22/11 – Gostei de todas as clases pois aprender español brincando é muito divertido. Vou sentir sua falta professora Francis.</p>
<p>Paula</p>	<p>Em classe passada 20/09 não vim mas gostei de as outras atividades. A classe foi muito legal porque aprendemos ainda mais.</p> <p>Quinta classe dia 27/09 – Brincamos de Bingo e com os números gostamos muito. Ganhamos pirulito e fizemos o diário de Bordo que estou escrevendo.</p> <p>Na 7ª classe dia 25/10 – Vimos coisas do meio ambiente dos animais, fizemos desenhos no quadro para adivinha, ouvimos refrão, fizemos frases eu curti muito foi legal!</p> <p>Na 8ª classe vimos os animais imitamos desenhamos e brincamos. Foi muito legal.</p> <p>Na 9ª classe vimos as horas e ganhei 3 pirulito e brincamos de telefone sem fio. Foi legal.</p> <p>10ª classe foi muito bom, brincamos e apresentamos nossa rotina, e fizemos outra nova festa mais foi de despedida foi legal. Tchau adorei!</p>

<p>Sabrina</p>	<p>Aprender espanhol jogando, brincando é muito mais divertido porque não vira um assunto chato. Além disso trabalhamos em grupo e é muito legal quando não consigo fazer um exercício um colega do grupo pode ajudar aí eu aprendo. Com os jogos que a professora nos ensina, aprendemos sobre a matéria e trincamos ao mesmo tempo. Já aprendemos as partes da casa, partes da cidade, e isso brincando. Teve outra atividade muito divertida, era um tipo de dança da cadeira só que nesse jogo ninguém saía. Isso era para nos ensinar a trabalharmos em grupo. Por isso as aulas com jogos são tão divertidas.</p> <p>Dia 18/10 – Hoje fizemos atividades legais, colocamos objetos dentro de uma sacola, e falamos porque é que o colocamos lá. A outra tivemos que pegar papéis que neles haviam escrito verbos e o resto da turma tinha que adivinhar o que havia escrito lá.</p> <p>Sétima classe dia 25/10 – Gostei muito porque aprendemos sobre o meio ambiente e alguns animais interessantes. Além disso foi legal umas frases que a Frances passou porque cada uma significava uma coisa. Foi muito legal.</p> <p>Oitava classe dia 01/11 – Hoje foi muito legal, porque vimos outros animais e fizemos atividades engraçadas que me divertiu muito.</p> <p>Nona classe dia 06/11 – Hoje a aula foi até legal, porque aprendemos as horas e o tempo. Fizemos atividades legais e ganhos até pirulito.</p> <p>Última classe dia 22/11 – É muito rui, a professora ter que ir embora, mas aprender espanhol jogando foi muito divertido, pois não se tornou uma coisa entediante. As atividades forma ótimas para o nosso aprendizado, porque ficou uma aula divertida e alegre, pena que vão acabar.</p> <p>boa porque nós aprendemos a jogar com paciência e muitas outras coisas.</p>
-----------------------	---

<p>Willian</p>	<p>Eu acho que é muito legal porque nós aprendemos com mais facilidade a língua estrangeira que é espanhol. Também aprendemos a fazer alguns deveres em grupo, normalmente nas escolas os deveres em grupos é muito ruim porque tem muita briga muita desuniam.</p> <p>Quarta classe dia 20/09 – Eu gostei das aulas passadas porque foi muito divertida. E também não foi nada ensaiado, porque nós fizemos um tipo de dança das cadeiras aí nós fomos tirando as cadeiras ai só ficou uma cadeira ai todo mundo da sala conseguiu sentar na cadeira, também nós aprendemos algumas novas palavras. Nós aprendemos as direções aprendemos mais coisas por exemplo: o nome de cada profissão, aprendemo o nome de cada coisa que tem na cidade. Aprendemos a adivinhar algumas novas palavras e em fim foi muito divertido, boa.</p> <p>Quinta classe – Foi muito animada nós aprendemos a falar os números e as professoras fizeram uma brincadeira com números e também ela fez algumas contas para nós, em fim eu gostei de mais.</p> <p>Sétima classe dia 25/10 – Eu gostei da aula porque foi muito divertida.</p> <p>Oitava classe – A aula de hoje foi massa porque nós trabalhamos em dupla e nós brincamos de adivinhar.</p> <p>Nona classe – Eu achei a classe bacana.</p> <p>Última classe – Todas as aulas que eu estive eu achei muito</p>
-----------------------	---

Apêndice 7: Diário de itinerância da pesquisadora

Segue transcrito abaixo, o diário de itinerância da professora-pesquisadora, organizado por ordem crescente das sessões. São apresentadas as perspectivas de cada dia da aplicação das atividades lúdicas em sala de aula de espanhol como LE na turma de alunos pré-adolescentes no segundo semestre do ciclo juvenil.

Quadro II. Transcrições do diário de Itinerância

Dia de Referência	Diário de Itinerância
28/08/2012	<p>Primeira Sessão – Observei que durante as atividades lúdicas todos os alunos participaram muito bem das mesmas, eles também utilizavam a língua espanhola de maneira mais natural e espontânea, todas as atividades foram feitas na língua alvo. O clima em sala de aula ficou bem descontraído e expansivo. Os alunos também trabalharam em colaboração, um auxiliava o outro quando este não conseguia falar algo. As atividades lúdicas foram significativas para os alunos, eles demonstraram bastante interesse em participar da aula. Acredito que as atividades lúdicas propiciam uma maior interação dos alunos na LE e eles se mostraram mais à vontade para aprender. A receptividade às atividades também propiciam uma maior interação entre eles e de forma colaborativa e cooperativa.</p> <p>As atividades neste dia duraram mais que uma hora, mas durante todo o tempo houve bastante envolvimento dos adolescentes nos jogos lúdicos.</p> <p>No final a pesquisadora pediu que os alunos resumissem com um adjetivo a aula, os adjetivos utilizados foram: divertida, reveladora, alegre, descontraída, legal, dinâmica, surpreendente, boa...</p>
06/09/2012	<p>Segunda Sessão – Nesse dia havia 7 alunos. Não houve divisão por grupo, eles trabalharam em um mesmo grupo, as atividades foram feitas de forma coletiva, todos se ajudavam. Percebi que eles trabalhavam focados na atividade e quando tinha algum colega disperso, os outros faziam com que aquele colega se envolvesse na atividade, todos tinham que fazer a sua parte para que o trabalho fosse realizado.</p> <p>Na atividade de recorte, os alunos se dispersavam mais</p>

	<p>para ver as gravuras, eles demoraram muito nessa atividade. Infelizmente, a atividade não foi realizada na aula, eu pedi para a professora da turma terminar a atividade com eles na aula seguinte. Assim, as atividades não devem ser longas, pois os alunos perdem o interesse. Os alunos avaliaram atividade com um gesto, a grande maioria avaliou como boas as atividades realizadas.</p>
13/09/2012	<p>Terceira Sessão – A aula foi muito proveitosa, porém tenho observado que os conteúdos têm sido mais sobre o vocabulário, não gerando assim, a interação comunicativa, os alunos se expressam muito pouco na língua alvo.</p> <p>As atividades de aquecimento fazem com que os alunos tenham um maior interesse pelas atividades, eles se envolvem mais, interagem uns com os outros.</p> <p>Neste dia a professora disse para mim, que os alunos estão aprendendo a teoria com ela e a parte prática comigo, existindo assim, uma lacuna entre a teoria e a prática, são momentos estanques. Novamente uma atividade proposta para os alunos fazerem em sala não deu para ser terminada.</p>
20/09/2012	<p>Quarta Sessão – Os alunos participaram muito bem de todas as atividades propostas, eles se esforçavam para se expressar na língua alvo, embora com um vocabulário limitado, eles trabalharam em grupo e demonstraram cooperação para realizar a atividade proposta da cidade, que era de localizar os estabelecimentos utilizando os advérbios de lugar, depois houve a apresentação oral da mesma.</p>
27/09/2012	<p>Quinta Sessão – Percebi que as atividades lúdicas com menos de 10 alunos, os alunos não se animam muito. Mesmo assim, os alunos participaram bem das atividades.</p>
18/10/2012	<p>Sexta Sessão – No início da aula quando pedi que eles respondessem o que era aprender com jogos, eles disseram que era muito divertido e que eles aprendem melhor assim, mas para isso eles tinham que respeitar os colegas e saber trabalhar em equipe e cooperar com os outros para que a atividade saia da melhor forma possível. Neste dia todas as atividades estavam voltadas para a Confraternização da turma, acredito que facilitou muito a comunicação na língua alvo o fato de eles terem vivenciado a situação festa para realizar as atividades propostas sobre a mesma de forma mais natural e espontânea.</p>

25/10/2012	Sétima Sessão – Houve uma boa participação dos alunos em todas as atividades, eles participaram bem das atividades, eles se ajudavam mutuamente sem nenhum clima de competição. Neste sentido vejo que a competição ela é instigada de alguma forma pelo professor, quando se trabalha bem os objetivos de cada atividade, os alunos ficam mais conscientes de seu papel no decorrer de cada atividade.
01/11/2012	Oitava Sessão – Percebi que quando os alunos tinham que imitar o animal para forma o par perfeito, eles ficaram com vergonha e muitas vezes tive que incentivá-los bastante a fazer o gesto do animal, dando até mesmo sugestões, assim, é importante observar que o adolescente não gosta de se expor, eles pensam que estão “pagando mico”. Eles gostam de trabalhar em grupo e apresentar oralmente com o colega.
06/11/2012	Nona Sessão – Percebi que os alunos se mostravam bem envolvidos nas atividades, eles gostaram de realizar a atividade do Jogo de memória das horas, colaboraram uns com os outros e se ajudaram mutuamente. Na parte oral quando eles tinham que falar oralmente, eles ficaram bem acanhados, nesse sentido o trabalho em grupo para os adolescentes é mais apropriado do que o trabalho individual, creio que um vai fortalecendo o outro.
22/11/2012	Décima Sessão – Os alunos se mostraram bem receptivos a todas as atividades, colaboraram bastante e lamentaram muito ser este o último dia da pesquisa. Acredito que valeu muito tanto para os participantes da pesquisa como para mim esta pesquisa, pois me fez repensar muito a minha prática e considerar que o lúdico em sala de aula de LE é válido para os aprendizes que estão no ciclo juvenil, já que as atividades lúdicas propiciam que eles interagem mais na língua alvo e tenha maior motivação para aprender a língua.

ANEXOS

Anexo 1- Jogo das letras confusas

AZPAL	AESCEUL	PITSOHAL
NCALAME	OMRCEAD	AFIER
EAURQP	OGIASNMI	ABTICEOBLI
ED – NÓETACIS – OMRTE	APÍARAEDN	ACRIRCÍENA
AOCÍMSIAR	LHEOT	IOECIDIF
AZÍPTAERA	ED – APOR – ATDEIN	AFURRÍET

APÍECSDEAR

GSOHNPIP

AYÍOJER

OCMETEREIN

ADCETCOIS

APALY

ÍAPREQUULE

ERNTRAUASTE

OATPRUEEOR

ENIC

AFIARCAM

ÍALIRERB

AISEILG

BUCL

OZGOOLÓIC

AIMCEADA

**OCRNET –
LCAMOICER**

IARFE

Anexo 2**1. Fig. Cidade Divertida****Figura 2. Dobradura Casa dos Sonhos**

Anexo 3

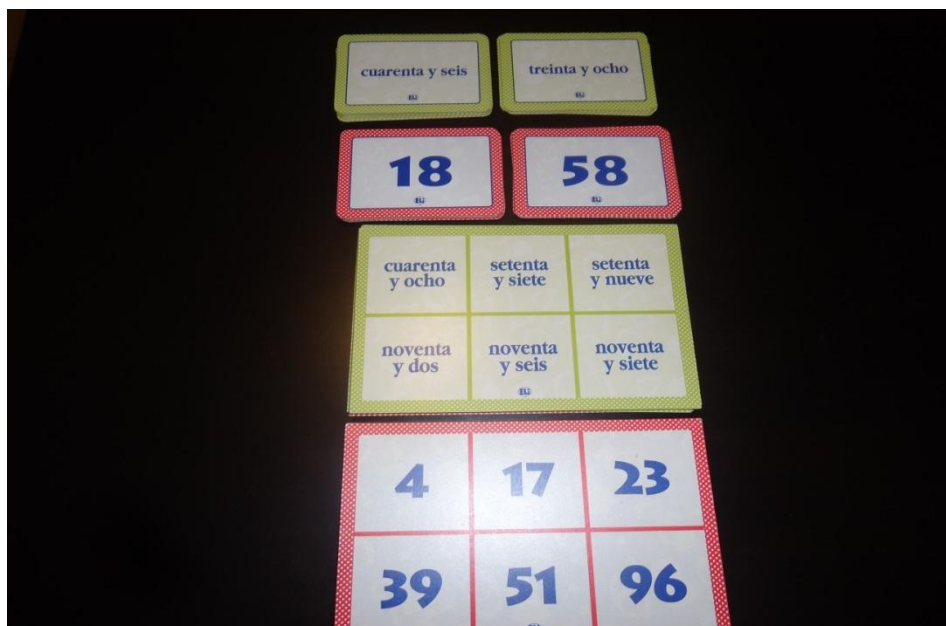


Figura 3. Bingo dos Números

Figura 4. Dominó das Horas

